

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE LA INVESTIGACIÓN (VII FORO)

M^a de la Paz Bermúdez
M^a Teresa Ramiro
Carlos del Río (Comps.)

organiza:



ISBN: 978-84-693-2096-9

Libro de resúmenes de los trabajos aceptados en el VII FORO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE LA INVESTIGACIÓN

Compiladores: M^a de la Paz Bermúdez, M^a Teresa Ramiro y Carlos del Río.

Edita: Asociación Española de Psicología Conductual(AEPC), 2010.

Avda. Madrid, S/N, Edif. Eurobequer Bajo, 18012 Granada.

Tel: +34 958 273460.

Fax: +34 958 296053.

eMail: info@aepc.es.

Web: <http://www.aepc.es>.

ISBN: 978-84-693-2096-9

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los artículos publicados en el libro “*Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (VII Foro)*”, son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (VII Foro)

Asociación Española de Psicología Conductual

Índice

COMUNICACIONES ORALES	34
ADAPTACIÓN EESS I	34
CO-44. LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA ECTS. Antonio Martínez González.	35
CO-187. EEES. AGENTE TRANSFORMADOR DE LA INTERCOMUNICACIÓN DOCENTE-ALUMNO. María del Carmen Pérez López.	36
CO-205. EL RETO EDUCATIVO DEL APRENDIZAJE BOLONIA EN GRANDES GRUPOS. M ^a Paz Nieto-Bona.	37
CO-57. ¿UN EEES SIN APRENDIZAJE DE IDIOMAS? UN RETO NO AFRONTADO EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA. María Magnolia Pardo López, Eva María Rubio Fernández, María José Martínez Urrea y Mónica-Galdana Pérez Morales.	38
NUEVAS TECNOLOGÍAS I	39
SIM-200. LA INICIATIVA DEL CAV COMO EXPERIENCIA PARA LA IMPLANTACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD EN DOCENCIA VIRTUAL. Coordinador: José Ramón Balsas Almagro.	40
CO-200-1. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE ACCIONES FORMATIVAS ON-LINE: EXPERIENCIA EN EL CAMPUS ANDALUZ VIRTUAL. Magdalena Pilar Andrés-Romero, Óscar Martín-Rodríguez y Lourdes Pérez-Pérez.	41
CO-200-2. APLICACIÓN Y RESULTADOS DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD EN LAS ACCIONES FORMATIVAS ON-LINE DEL CAMPUS ANDALUZ VIRTUAL. Lina Guadalupe García Cabrera, Idefonso Ruano Ruano, Juana María Ortega Tudela, M ^a Ángeles Peña Hita y José Ramón Balsas Almagro.	43
CO-200-3. ESTÁNDARES Y EVALUACIÓN DE LA TITULACIONES ON-LINE: EL PAPEL DE LAS UNIDADES DE APOYO A ENSEÑANZA VIRTUAL. Miguel Gea, Miguel González Laredo, María José Álvarez Suárez y Rosana Montes Soldado.	45
CO-200-4. PROYECTOS DE INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN EL CAV COMO ELEMENTOS DE APOYO Y MEJORA A LA CALIDAD DE LA DOCENCIA ON-LINE. Juan Camarillo Casado, José Ramón Balsas Almagro, Manuel Ramos Gómez, Isabel Camacho Osorio y Marina Buitrago Bravo.	46
EVALUACIÓN CALIDAD DOCENTE I	48

CO-25. ASESORAMIENTO ENTRE PROFESORES PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	
Lucía Herrera Torres, Laila Mohamed Mohand y Roberto Cremades Andreu.	49
CO-42. PLAN DE FORMACIÓN DE NUEVOS DOCENTES DE LA TITULACIÓN DE ENFERMERÍA.	
O. García-Martínez, L. Díaz-Rodríguez, J. Schmidt Río-Valle, J. Cambil-Martín, R. Montoya Juárez y A. Leyva-García.	50
CO-219. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS: UN LOGRO A ALCANZAR.	
Lourdes Díaz Rodríguez, Olga García-Martínez, Carolina Fernández Lao, Irene Cantarero Villanueva, Elvira de Luna Bertos y Javier Ramos Torrecillas.	51
CO-268. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE LA UPCT-DOCENTIA.	
Antonio Muñoz Franco.	52
NUEVAS TECNOLOGÍAS II	53
CO-12. SOBRE CÓMO UN/A INVESTIGADOR/A DOCENTE PUEDE OBTENER UNA INVENCIÓN PATENTADA SIN AYUDA DE UNA OFICINA DE PATENTES.	
Rafael García Quesada.	54
CO-55. EL DIBUJO DE ARQUITECTURA COMO CASO DE ESTUDIO. ANÁLISIS INTEGRAL DE LAS APTITUDES GRÁFICAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y UNIVERSITARIA. PROPUESTAS DE MEJORA E INCORPORACIÓN DE LAS TIC'S.	
Lluís Giménez Mateu, Gustavo Nocito Marasco, Ernest Redondo Domínguez y Joaquim Regot Marimón.	55
CO-130. LAS TIC'S EN LA ENSEÑANZA DE POSTGRADO: RETOS Y EVALUACIÓN.	
M ^a Cruz García-Torrallbo y Francisco José Sánchez Concha.	56
CO-179. LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIC'S, UN OBSTÁCULO PARA LLEVAR LAS TECNOLOGÍAS A LAS AULAS.	
Ana Mirete Ruiz y Francisco Cabello Luque.	57
ESTUDIOS DE GÉNERO	58
CO-22. LA DISCRIMINACIÓN DE LA PROFESORA UNIVERSITARIA MADRE EN LA EVALUACIÓN DE LOS LLAMADOS "SEXENIOS DE INVESTIGACIÓN": UNA NOTA CRÍTICA Y UNA PROPUESTA.	
Inmaculada Vivas Tesón.	59
CO-45. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO EVIDENCIA DE CALIDAD DOCENTE. UN EJEMPLO.	
Enrico Mora y Margot Pujal.	60
CO-108. LA ASIGNATURA "VIOLENCIA DE GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS": UNA EXPERIENCIA DE APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE GÉNERO A LAS CIENCIAS JURÍDICAS.	
Josefa Dolores Ruiz-Resa.	61

CO-256. FORMACIÓN Y CALIDAD: ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS DESDE LAS NECESIDADES DE LAS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA.	
Manuel Antonio Velandia Mora y M. Mercedes Rizo Baeza.	62
INNOVACIÓN DOCENTE I	64
CO-24. ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA PARA FACILITAR LA INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO.	
Lucía Herrera Torres, Roberto Cremades Andreu y Laila Mohamed Mohand.	65
CO-76. EL MÉTODO DEL CASO INTERACTIVO.	
Carmen López Beltrán de Heredia.	67
CO-218. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE PLANTEAMIENTOS DE TRABAJO COOPERATIVO EN EL AULA.	
Pilar Juana García Saura.	68
CO-281. PROPUESTA DE AUTORIZACIÓN DE IMPLANTACIÓN DE TÍTULOS OFICIALES DE MÁSTER EN LA REGIÓN DE MURCIA: UNA APUESTA POR LA CALIDAD Y LA COMPETITIVIDAD.	
Monica Erika Gremels y Eduardo Osuna Carrillo de Albornoz.	69
CERTIFICACIÓN DE CALIDAD	70
CO-94. ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN: EL CÓDIGO DE BUENAS PRÁCTICAS EN INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.	
Carmen Navarro Aragay y Gaspar Rosselló Nicolau.	71
CO-95. PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA GESTIÓN DE PROGRAMAS Y ACCIONES DE I+D+I DE LA FUNDACIÓN SÉNECA.- AGENCIA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA REGIÓN DE MURCIA: PROCESO DE EVALUNET.	
Antonio González Valverde y Miriam Tomás López.	73
CO-181. LA APLICACIÓN INFORMÁTICA DEL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNA DE LA CALIDAD DE LOS CENTROS DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA AUDIT.	
Alberto A. Suárez, Jorge L. Arias, Javier Alonso, Ramiro Martis, Carlos Catalán y Miguel Cabaña.	74
CO-182. LA CERTIFICACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN: EXPERIENCIA DEL GRUPO LPL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA (1).	
Eva Pardina Arrese, Miriam Badía Villanueva, Pere Carulla Sanmartí, Anna Vasconcellos Garrido y M Dolores López-Tejero	76
CO-279. LA CERTIFICACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN: EXPERIENCIA DEL GRUPO LPL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2).	
Carme Navarro Aragay, Gerard Hernández Mir, Albert Casanova Torrequebrada, David Ricart Jané, Julia Peinado-Onsurbe y Miquel Llobera Sande.	78
y .	

ADAPTACIÓN AL EEES II	80
SIM-48. EVALUACIÓN DEL AJUSTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y DEL PRODUCTO, EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.	
Coordinador: Jesús de la Fuente Arias.	81
CO-48-1. PERCEPCIÓN DEL DISEÑO, DESARROLLO Y PRODUCTO DE LA ENSEÑANZA SEGÚN LA RAMA DE CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO.	
Jesús de la Fuente Arias y Fernando Justicia Justicia.	83
CO-48-2. PERCEPCIÓN DEL DESARROLLO DEL PROCESO DE E-A Y DEL PRODUCTO, SEGÚN LA RAMA DE CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO.	
Ana Belén G. Berbén y M. Carmen Pichardo.	84
CO-48-3. FACTORES DETERMINANTES DE LA TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN EL EEES.	
José Manuel Martínez Vicente y Jesús de la Fuente Arias.	85
CO-48-4. FACTORES DETERMINANTES DE LA PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DEL EEES.	
Jesús de la Fuente Arias, M.D. Sánchez Roda y F.J. Peralta Sánchez.	86
ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICOS I	87
CO-73. ¿INFLUYE LA COLABORACIÓN CIENTÍFICA EN LA VISIBILIDAD DE LAS PUBLICACIONES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS?	
Isabel Iribarren-Maestro, Carlos García-Zorita, Preiddy Efraín-García y Elías Sanz-Casado.	88
CO-127. ORIGEN DEL CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO DE LAS PATENTES ESPAÑOLAS.	
María Luisa Lascurain-Sánchez, María Jesús Madera-Jaramillo y Elías Sanz-Casado.	89
CO-129. ¿SE PUEDE EVALUAR A LOS INVESTIGADORES EN HISTORIA MODERNA CON LOS MISMOS INDICADORES APLICADOS EN OTRAS DISCIPLINAS?	
Carmen Martín-Moreno, Antonio E. Serrano-López, Preiddy Efraín-García y Elías Sanz-Casado.	90
CO-150. ANÁLISIS TEMÁTICO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN REVISTAS CIENTÍFICAS ESPAÑOLAS (1999-2008).	
Rafael Bracho-López, Alexander Maz-Machado, Pilar Gutiérrez-Arenas, Manuel Torralbo-Rodríguez y M. Dolores Hidalgo-Ariza.	91
INNOVACIÓN DOCENTE II	92

SIM-17. APLICACIONES DE ERGONOMÍA ORGANIZACIONAL EN EL AULA.	
Coordinadores: Ángel Jesús Callejón Ferre y Borja Velázquez-Martí.	93
CO-17-1. APLICACIONES DE ERGONOMÍA ORGANIZACIONAL EN LA ASIGNATURA “APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS MATERIAS DE CARÁCTER TECNOLÓGICO EN EL FP” DEL MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.	
Ángel Jesús Callejón Ferre, Borja Velázquez Martí y Emilio Ruiz García.	94
CO-17-2. EVALUACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS MEDIANTE EL MÉTODO MINI PSYCHOSOCIAL FACTORS EN LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS TECNOLÓGICAS DE ELEVADA DIFICULTAD EN GRUPOS PEQUEÑOS.	
Borja Velázquez Martí, Emilio Ruiz García y Víctor Manuel Idoate García.	95
CO-17-3. APLICACIONES DE ERGONOMÍA ORGANIZACIONAL EN LA ASIGNATURA “MOTORES Y MAQUINARIA FORESTAL” DE LA ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS AGRÓNOMOS DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA.	
Mariano Suárez de Cepeda Martínez, Emilio Ruiz García y Víctor Manuel Idoate García.	96
CO-17-4. APLICACIONES DE ERGONOMÍA ORGANIZACIONAL EN LA ASIGNATURA “MAQUINARIA AGRÍCOLA” DE LA ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS AGRÓNOMOS DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA.	
José Ignacio Rojas Sola, Raimundo Romero Moreno, Mariano Suárez de Cepeda Martínez y Víctor Manuel Idoate García.	97
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	98
CO-1. LA INVESTIGACIÓN EN LA UNED: EL SISTEMA ACTUAL DE BECAS Y EL PLAN DE PROMOCIÓN A LA INVESTIGACIÓN.	
Encarnación Abad Arenas.	99
CO-264. SOBRE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA. UNA REFLEXIÓN CRÍTICA.	
Juan-Carlos Argüelles.	100
CO-153. EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE DOCTORANDOS EN PROGRAMAS VINCULADOS A FISIOTERAPIA.	
Pilar Escolar-Reina, Francesc Medina-Mirapeix, Joaquina Montilla Herrador, Francisco Javier Jimeno-Serrano, Silvana Loana de Oliveira-Sousa y M. Carmen Lillo Navarro.	102
CO-154. FORMACIÓN INVESTIGADORA EN FISIOTERAPIA: RESULTADOS RELEVANTES.	
Joaquina Montilla-Herrador, Pilar Escolar-Reina, Francesc Medina-Mirapeix, Francisco Javier Jimeno-Serrano, Silvana Loana de Oliveira-Sousa y Jaume Morera-Balaguer.	103

INNOVACIÓN DOCENTE III	104
SIM-138. LOS EQUIPOS UNIVERSITARIOS COMO BASE DE LA INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES INVESTIGADORES. ACLARACIONES PARA SU FORMACIÓN Y CONFORMACIÓN.	
Coordinadora: Escolástica Macías Gómez.	105
CO-138-1. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES INVESTIGADORES COMO BASE DE LA GENERACIÓN Y EL DESEMPEÑO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LOS EQUIPOS INTER-UNIVERSITARIOS.	
Escolástica Macías Gómez, Francisco Javier Fernández Vallina y Filomena Amador.	106
CO-138-2. EL RECONOCIMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE INNOVADORA. RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN, COMO MÉRITO ESENCIAL EN LA CARRERA DOCENTE.	
Manuel Rodríguez Sánchez, Sonia Morales Calvo y Carmen Villalba Muñoz.	108
CO-138-3. LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DEL DOCENTE INVESTIGADOR EN SU DOCTORADO. SINGULARIDAD Y TRASCENDENCIA DE LA TESIS DOCTORAL.	
Raúl García Medina, Soledad Gil Hernández y Pilar Alonso Martín.	110
CO-138-4. LA FUNCIÓN DE TUTORÍA Y SU ESPECIAL INCIDENCIA EN LA INVESTIGACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL.	
José Luis Aguilera García, Escolástica Macías Gómez y Marta Mercedes Fernández Guerrero.	112
 ADAPTACIÓN EESS III	 114
CO-85. LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA: LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE.	
M. Belén Fernández Collados.	115
CO-93. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS UNIVERSITARIOS EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN UNA ESTRUCTURA MODULAR.	
Carme Solé Resano, Pau López Vicente y Roser Vendrell Maños.	116
CO-216. ADAPTACIÓN AL EEES: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LA EVALUACIÓN CONTINUA O LA EVALUACIÓN FINAL EN TITULACIONES PRESENCIALES ONLINE.	
Helena Thomas Currás, Carlos Ma. Alcover de la Hera y Fernando Rodríguez Mazo.	117
CO-79. LA TESIS DOCTORAL EN EL ESCENARIO DEL EEES: ALGUNOS CONSEJOS SOBRE LA ELECCIÓN DEL TEMA Y EL DIRECTOR.	
María A. García-Benau y Ana Zorio.	118
 ESTUDIANTES/EGRESADOS	 119

CO-26. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO. ANÁLISIS COMPARATIVO EN LAS TITULACIONES DE PSICOLOGÍA Y MAGISTERIO.	
Lucía Herrera Torres, Gracia Jiménez Fernández y Laila Mohamed Mohand.	120
CO-27. COMPETENCIAS PROFESIONALES MEDIANTE UN TRABAJO PRÁCTICO INTERDISCIPLINAR.	
Joseba Iñaki de la Peña Esteban y Ana Herrera Cabezón.	122
CO-233. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO Y TRABAJO COOPERATIVO.	
Francisco José Callado Muñoz y Natalia Utrero González.	123
CO-280. LA MOVILIDAD INTERNACIONAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS COMO APOYO A LA PROYECCIÓN EXTERIOR DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. EL PROGRAMA ERASMUS.	
Clemencia Egea Fernández y Antonio José Mula Gómez.	124
INNOVACIÓN DOCENTE IV	125
CO-53. UN MÉTODO INDUCTIVO DE APRENDIZAJE: PLANIFICACIÓN, PUESTA EN MARCHA Y EVOLUCIÓN DE UN PLAN DE CUIDADOS DE ENFERMERÍA EN UN PACIENTE VIRTUAL.	
Rafael Montoya Juárez, María del Carmen Ramos Cobos, Inmaculada García-García, Berta Gorlat Sánchez y Enrique Peña Gómez.	126
CO-54. DISEÑO DE UNA MODALIDAD DE PRESENCIALIDAD REDUCIDA EN EL GRADO DE FILOSOFÍA.	127
Miguel Salmerón Infante, Carlos Megino Rodríguez y María Luisa Luceño Ramos.	
CO-81. FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS: UNA EXPERIENCIA DE DISEÑO MIXTO CON TÉCNICAS DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN.	
Carlos María Alcover de la Hera, Helena Thomas Currás y Fernando Rodríguez Mazo.	128
CO-269. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS LIGADAS A LAS HABILIDADES PRÁCTICAS DE LABORATORIO.	
Norma V. Alva, Teresa Pagés, Jaume Fernández-Borrás, Josefina Blasco, Ginés Viscor y Antoni Ibarz.	129
EVALUACIÓN CALIDAD DOCENTE II	130
CO-19. CARACTERÍSTICAS Y BARRERAS DEL APRENDIZAJE DOCENTE UNIVERSITARIO.	
Víctor Jesús García Morales, Rodrigo Martín Rojas y Encarnación García Sánchez.	131
CO-110. EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES COMO CRITERIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.	
Judith Licea de Arenas y José Antonio Gómez.	133

CO-132. LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES.	
Gerardo Delgado Aguiar y María Victoria Aguiar Perera.	134
CO-238. ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE SERVICIO DOCENTE EN POSTGRADOS INTERNACIONALES: UNA PROPUESTA DE MEDICIÓN INTEGRAL.	
Luisa Andreu, Amparo Cervera y Joaquín Aldás.	136
ADAPTACIÓN EESS IV	137
SIM-199. DE LA COORDINACIÓN A LA COOPERACIÓN: NUEVAS OPORTUNIDADES EN DERECHO Y ADE.	
Coordinadora: Silvia Valmaña Ochaíta.	138
CO-199-1. COORDINACIÓN ADE-DERECHO EN LOS NUEVOS GRADOS: EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE CUENCA.	
Juan Antonio Mondéjar-Jiménez, José Mondéjar-Jiménez, Silvia Valmaña-Ochaíta, María del Pilar Domínguez-Martínez, María Cordente-Rodríguez y Manuel Vargas-Vargas.	139
CO-199-2. EL CAMPUS VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE APOYO A LA COORDINACIÓN DE LAS NUEVAS TITULACIONES DE GRADO.	
José Mondéjar-Jiménez, Juan Antonio Mondéjar-Jiménez, María Cordente-Rodríguez, Alicia Valmaña-Ochaíta, María Valmaña-Ochaíta y M. Leticia Meseguer-Santamaría.	140
CO-199-3. EL ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR DE LA DELINCUENCIA ECONÓMICA: ASPECTOS SUSTANTIVOS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS.	
María Valmaña, Silvia Valmaña y María del Pilar Domínguez.	141
CO-199-4. LA UTILIZACIÓN DEL “GLOSARIO” COMO ELEMENTO DE COOPERACIÓN TRANSVERSAL.	
Alicia Valmaña-Ochaíta.	142
NUEVAS TECNOLOGÍAS III	143
CO-9. LA UTILIZACIÓN DE LA PLATAFORMA POLIFORMAT DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA COMO HERRAMIENTA PARA LA DOCENCIA PRESENCIAL.	
Francisca Ramón Fernández, Lourdes Canós Darós y Cristina Santandreu Mascarell.	144
CO-35. DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE UTILIZANDO NUEVAS TECNOLOGÍAS: LA EXPERIENCIA DE LA ASIGNATURA DE ECONOMETRÍA.	
Pilar González, Susan Orbe y Ainhoa Zárraga.	145
CO-162. USO DE LA PLATAFORMA DOCENTE Y SUS AMPLIAS POSIBILIDADES EN LA ASIGNATURA ECONOMÍA, FAMILIA Y MERCADO DE TRABAJO.	
Arantza Ugidos.	146

CO-178. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE WEBS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: DIFICULTADES Y PROPUESTAS. Francisco Cabello Luque, Ana Mirete Ruiz y Francisco Alberto García Sánchez.	147
INNOVACIÓN DOCENTE V	148
SIM-210. INVESTIGACIÓN PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LOS NUEVOS GRADOS EN INGENIERÍAS DEL EEES. Coordinadora: Mercedes Pérez de la Parte.	149
CO-210-1. INNOVACIÓN DOCENTE EN LOS NUEVOS GRADOS DE INGENIERÍA. Emilio Jiménez Macías, Mercedes Pérez de la Parte y Juan Ignacio Latorre Biel.	150
CO-210-2. ¿CÓMO INNOVAR EN LAS CLASES DE INGENIERÍA MECÁNICA? UN PROBLEMA VALE MÁS QUE MIL PALABRAS. Julio Blanco Fernández, Eduardo Martínez Cámara y Juan Carlos Sáenz-Díez Muro.	152
CO-210-3. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA. Mercedes Pérez de la Parte, Juan Ignacio Latorre Biel y Julio Blanco Fernández.	154
CO-210-4. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN INGENIERÍA ELÉCTRICA. Juan Carlos Sáenz-Díez Muro, Juan Manuel Blanco Barrero y Emilio Jiménez Macías.	155
EVALUACIÓN DE LA CIENCIA	157
CO-68. LOS ESTUDIOS CINEMATOGRAFICOS Y LAS REVISTAS CIENTÍFICAS DE COMUNICACIÓN EN ESPAÑA. ANÁLISIS CUANTITATIVO (2004-2008). Susana Torrado Morales y Álvaro Salas Alarcón.	158
CO-168. PRESENCIA DE REVISTAS CIENTÍFICAS EN BASES DE DATOS INTERNACIONALES COMO CRITERIO DE CALIDAD. PROBLEMA METODOLÓGICO. Susana Torrado Morales, Elea Giménez Toledo y Luis Rodríguez Yunta.	159
CO-58. LA SITUACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS EN LA SECUNDARIA CATALANA. Salvador Vidal Raméntol.	161
CO-282. UNIVERSIDAD, EMPRESA E INVESTIGACIÓN: UNA PROPUESTA DE INTERNACIONALIZACIÓN. Monica Erika Gremels y Eduardo Osuna Carrillo de Albornoz.	162
INNOVACIÓN DOCENTE VI	163

SIM-253. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS: ALGUNAS LÍNEAS DE TRABAJO.	
Coordinadores: Félix Labrador Arroyo y Rosa Santero Sánchez.	164
CO-253-1. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO-EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA URJC.	
Isabel Sierra Alonso, Damián Pérez Quintanilla, Sonia Morante Zarcero, Santiago Gómez Ruiz, Judith Gañán Aceituno y Alfredo Sánchez Sánchez.	165
CO-253-2. INNOVACIÓN A TRAVÉS DE UN PROYECTO UNIVERSITARIO SOSTENIBLE: EL PROGRAMA DE MENTORING EN LA URJC.	
Marta Gonzalo Quiroga.	166
CO-253-3. ESTIMACIÓN DEL VOLUMEN DE TRABAJO DEL ALUMNO EN LAS NUEVAS TITULACIONES DE GRADO, ¿ESTAMOS HACIENDO LAS COSAS BIEN?	
Francisco Gómez Esquer, Francisco Mercado, Paloma Barjola, Inés Rivas, José Luis González y Almudena López.	167
CO-253-4. COORDINACIÓN HORIZONTAL Y VERTICAL DE ASIGNATURAS PARA LA TRANSFERENCIA DE COMPETENCIAS EN LOS GRADOS DE ECONOMÍA Y ADE: ESCALONAMIENTO DE EXPERIENCIAS Y ACTIVIDADES.	
Raquel Garrido Abia, Eva Carrasco Bañuelos, Eva Marina Reinares Lara, Nuria Gómez Gómez, Pedro Jesús Vega Catena y Miguel Ángel Marcos Calvo.	168
ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICOS II	169
CO-59. MIDIENDO EL IMPACTO DE LAS TESIS DOCTORALES EN LA WEB OF SCIENCE: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.	
Ángel Bueno Sánchez y Emilio Delgado López-Cozar.	170
CO-63. INDICADORES CENTRALES PARA LA DISTRIBUCIÓN DE CITAS: UN COMPLEMENTO AL ÍNDICE H.	
Pablo Dorta-González, M ^a Isabel Dorta-González, Dolores Rosa Santos-Peñate y Rafael Suárez-Vega.	171
CO-143. ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA CON VISIBILIDAD INTERNACIONAL DE LA REGIÓN DE MURCIA (1999-2009).	
Álvaro Cabezas-Clavijo, Rafael Ruiz-Pérez, Miriam Tomás-López y Evaristo Jiménez-Contreras.	172
CO-198. ORDENACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES EN ESPAÑA ATENDIENDO A SU PRODUCTIVIDAD INVESTIGADORA EN EL PERIODO 2005-2007.	
José M ^a Abellán-Perpiñán y Fernando Ignacio Sánchez Martínez.	173
ADAPTACIÓN EESS V	174

CO-140. LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS.	
Francisco A. González Díaz	175
CO-186. IMPLANTACIÓN DEL GRADO EN DERECHO ADAPTADO A LOS PACTOS DE BOLONIA EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA: UN PRIMER AÑO DE EXPERIENCIA, DE ACIERTOS Y DE DEFICIENCIAS.	
María Fuensanta Gómez Manresa y María Magnolia Pardo López.	177
CO-188. UTILIDAD DE LA UNIDAD DEL EEES EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.	
Montserrat Castillo Melero.	178
CO-225. UNA PROPUESTA PARA LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO EN DERECHO: LA ASIGNATURA “TERMINOLOGÍA JURÍDICA”.	
Francisco Manuel García Costa y Elena Macías Otón.	179
COMUNICACIONES ESCRITAS	181
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE	181
CE-74. SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN LÍNEA.	
M ^a Teresa Cáceres-Lorenzo y Marcos Salas-Pascual.	182
CE-86. UNA APROXIMACIÓN A LAS PRINCIPALES DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE PORTALES PARA LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EL MARCO DE LAS CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE.	
Javier Sampedro Molinuevo, Ángel de Juanas Oliva, Alfonso Diestro Fernández y Amelia Ferro Sánchez.	183
CE-91. IMPLANTACIÓN Y RESULTADOS DEL PROGRAMA EN DOCENCIA INGLESA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.	
José Luis Jiménez-Caballero y Macarena Sacristán-Díaz.	185
CE-97. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA ASIGNATURA CIENCIAS DE LA SALUD BASADAS EN LA EVIDENCIA DEL MÁSTER OFICIAL EN PATOLOGÍA NEUROLÓGICA: ACTUACIONES EN FISIOTERAPIA Y TERAPIA OCUPACIONAL DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS.	
Susana Collado Vázquez y Ana M ^a Águila Maturana.	187
CE-155. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS DE ENFERMERÍA SOBRE LAS EXPECTATIVAS EN LA ASIGNATURA DE ADMINISTRACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ENFERMERÍA.	
Olga García-Martínez, Lourdes Díaz-Rodríguez, Elvira De Luna-Bertos, Javier Ramos-Torrecillas, Concepción Ruiz y Manuel Peñas-Maldonado.	188

CE-195. LOS EQUIPOS DOCENTES: EJES NECESARIOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS. UN EJEMPLO DE ÉXITO EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE TOLEDO (UCLM).	
Carmen Carpio-De los Pinos y Felipe Gertrudix-Barrio.	189
CE-196. CONSIDERACIONES SOBRE LA MEJORA EN LA CALIDAD UNIVERSITARIA Y LA ACREDITACIÓN.	
F.J. Reyes Zurita, E.E. Rufino Palomares, C.E. Trenzado Romero y A. Pérez Jiménez.	191
CE-197. ENCUESTAS DE ESTUDIANTES, ¿UNA VERDAD OBJETIVA?	
E.E. Rufino Palomares, F.J. Reyes Zurita, A. Pérez Jiménez y C.E. Trenzado Romero.	192
CE-209. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA DE DOS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DEL MÁSTER EN GESTIÓN Y SANIDAD DE LA FAUNA SILVESTRE.	
D. Romero García, R. Ruiz de Ybáñez Carnero, C. Martínez-Carrasco Pleite y P. Muñoz Ruiz.	193
CE-242. EVALUACIÓN DE UN PROFESOR UNIVERSITARIO. OPINIONES DEL ALUMNADO.	
Isabel Martínez-Sánchez y Daniel González-González.	194
CE-270. ANÁLISIS DE LA DOCENCIA EN EL PROYECTO FIN DE CARRERA EN LA TEMÁTICA DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN EL CONTEXTO DE LA PARTICIPACIÓN PÚBLICO-PRIVADA.	
Javier Ordóñez García, Eulalia Jadraque Gago, Javier Alegre Bayo, Germán Martínez Montes y Begoña Moreno Escobar.	195
EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	196
CE-10. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE EVALUACIONES POSITIVAS DE LAS SOLICITUDES DE ACREDITACIÓN A CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD EN LA RAMA DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA (2008-2009)	
José Ignacio Rojas Sola.	197
CE-30. LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO Y SU INFLUENCIA EN LA AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESORADO.	
M ^a del Carmen Pastor del Pino y M ^a del Mar de la Peña Amorós.	198
CE-69. LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO CONTRATADO EN LAS AGENCIAS AUTONÓMICAS DE EVALUACIÓN: UN ANÁLISIS COMPARATIVO.	
Natalia Quintas Froufe y Eva Quintas Froufe.	199
CE-120. PROPUESTA DE MEJORAS EN EL SISTEMA DE ACREDITACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO CLÍNICO PARA LA TITULACIÓN DE MEDICINA.	
Ricardo Rigual, Juan Caturla, José María Fraga, Joan Ribera, Rafael Solana y Joaquín García-Estañ.	200

CE-245. EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE SELECCIÓN DE PDI EN LAS FACULTADES DE CC. DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE LA COMUNIDAD DE MADRID.	
Antonio J. Monroy Antón, Gema Sáez Rodríguez y Ángel Felipe Gallego Lázaro.	201
CE-273. ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA EN EL CAMPUS UNIVERSITARIO DE MELILLA.	
Anabel Ibáñez-Acebal, David Pérez-Mañez, Marina García-Garnica, Soraya Hamed, Ángel Castro y Pablo Santos-Iglesias.	202
CE-274. EVALUACIÓN DEL ESTRÉS DEL PROFESORADO EN EL CAMPUS DE MELILLA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.	
Ángel Castro, Inmaculada Morales Mengual, Manuel Ferrández Moya, Verónica Fernández Olivares, Concepción Fernández Heredia y Pablo Santos-Iglesias.	203
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	204
CE-64. INCIDENCIA DE LA LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES EN EL COMPORTAMIENTO INVESTIGADOR DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA DE CONTABILIDAD.	
Soledad Moya-Gutiérrez, Diego Prior-Jiménez y Gonzalo Rodríguez-Pérez.	205
CE-67. VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ESTUDIOS PRIMARIOS EN UN META-ANÁLISIS SOBRE LA EFICACIA DIFERENCIAL DE LOS PROGRAMAS DE APOYO A MADRES CON INTENCIÓN DE LACTAR.	
R.M. Bermejo, J.A. García-Méndez y F. Marín.	206
CE-71. UNA PROPUESTA PARA MEDIR EL APOYO A LA INVESTIGACIÓN: EL MODELO SGIKER.	
Fátima Pastor-Ruiz, José Ignacio Gil-Felipe y M ^a Inmaculada Fernández-Bolado.	207
CE-107. NECESIDAD DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA.	
Antonio Gómez-Martín, Carmen Cardila-Cruz, Agustín López-Pedrosa y Antonio Hernández-Jerez.	208
CE-148. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.	
Francisco Javier Muñoz Delgado, José Antonio Martínez Aroza, Miguel Pasadas Fernández y Victoriano Ramírez González.	209
CE-161. EL MOVIMIENTO DE ACCESO ABIERTO Y LA VISIBILIDAD DE LA CIENCIA, ¿UN CAMBIO DE PARADIGMA?	
Antonia Ferrer, Rafael Aleixandre, Miguel Villamón, Luis Millán González-Moreno y Fernanda Peset.	210
CE-221. INDICADORES DE CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA: EL CASO DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN Y LA FACULTAD DE MEDICINA (1999-2009).	
M ^a Dolores Ayuso-García, V. Martínez-Navarro y G. Santiago-Martínez.	212

CE-275. RANKING DE 2009 EN PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA EN INVESTIGACIÓN Y EFICIENCIA ECONÓMICA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS.	
Gualberto Buela-Casal, M ^a Paz Bermúdez, Juan Carlos Sierra, Raúl Quevedo-Blasco, Alejandro Guillén-Riquelme y Ángel Castro.	213
EVALUACIÓN DEL POSTGRADO	214
CE-49. EL DOMINIO DE LOS CONTENIDOS Y LA CAPACIDAD DE MOTIVAR DEL DOCENTE COMO FACTORES CLAVES EN EL DISEÑO DE UN POSTGRADO.	
Miguel Ángel Mañas Rodríguez, Pedro Díaz Fúnez, Vicente Pecino Medina, Leonor Carmona Martínez, Francisco Martínez Gómiz y María José De los Ríos Porras.	215
ADAPTACIÓN EESS	216
CE-8. CONTRASTE DE LOS RESULTADOS DOCENTES TRAS LA APLICACIÓN DE DISTINTAS VARIANTES DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN ASIGNATURAS TÉCNICAS EN GRUPOS PEQUEÑOS.	
Borja Velázquez Martí.	217
CE-11. UNA VISIÓN GENERAL DE LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA ASIGNATURA “EXPRESIÓN GRÁFICA” DE LA TITULACIÓN DE INGENIERÍA TÉCNICA INDUSTRIAL ESPECIALIDAD MECÁNICA: ANÁLISIS DE RESULTADOS.	
José Ignacio Rojas Sola, Antonio Ortega Suca y Ángel Jesús Callejón Ferre.	218
CE-13. ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA ASIGNATURA “INSTALACIONES INDUSTRIALES” DE LA TITULACIÓN DE INGENIERÍA TÉCNICA INDUSTRIAL, ESPECIALIDAD MECÁNICA.	
Ángel Jesús Callejón Ferre y José Ignacio Rojas Sola.	219
CE-31. COMPROMISO ÉTICO COMO COMPETENCIA GENÉRICA CON IMPLICACIONES SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL.	
M ^a Dolores Sanz-Berzosa, Isidora Sanz-Berzosa y José M ^a Torralba-Martínez.	220
CE-51. LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: SENTIDO Y PRÁCTICA DESDE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR –EEES–.	
M ^a Ángeles Cano Muñoz, Irene Lezaún Azañedo y Fátima Llamas Salguero.	221
CE-56. UNA EXPERIENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PREVENCIÓN Y SEGURIDAD EN EDIFICACIÓN.	
Manuel Javier Martínez Carrillo, A. Ruiz-Sánchez y José Antonio González Casares.	223

CE-65. LA ASIGNATURA “DERECHO PENAL ROMANO” EN EL MARCO DEL NUEVO PLAN DE GRADO EN DERECHO: CONTRIBUCIÓN A LA CONSOLIDACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ADAPTACIÓN A LAS NUEVAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.	
Ana Isabel Clemente Fernández.	224
CE-89. DISEÑO Y GUÍAS PARA EL ESTUDIO DEL DERECHO PRIVADO: CONTEXTUALIZACIÓN Y EXPERIENCIA DE LA UNED EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL.	
Fátima Yáñez Vivero.	225
CE-92. ELABORACIÓN DE UN CONTRATO DIDÁCTICO COMO COMPLEMENTO A LA GUÍA DOCENTE EN ELECTROTECNIA EN LA INGENIERÍA TÉCNICA AGRÍCOLA EN INDUSTRIAS AGRARIAS EN EXPERIENCIA PILOTO PARA SU ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.	
R.M. Chica Moreno.	226
CE-103. UTILIZACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE FOROS Y AUTOEVALUACIÓN DE LA PLATAFORMA MOODLE PARA LA EVALUACIÓN CONTINUADA EN PROPEDEÚTICA CLÍNICA VETERINARIA.	
Joaquín Pastor Meseguer, Araceli Loste Montoya, Antonio Fernández Casasnovas, María Teresa Verde Arribas, Marta Borobía Frías y Delia Lacasta Lozano.	227
CE-124. RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA ADAPTACIÓN DE LA ASIGNATURA PSICOBIOLOGÍA Y PRÁCTICAS DE LABORATORIO I AL EEES: FUNDAMENTOS DE PSICOBIOLOGÍA.	
Marta Rodríguez-Arias y María Asunción Aguilar.	229
CE-125. HÁBITOS DE ESTUDIO Y MOTIVACIÓN AL APRENDIZAJE EN ALUMNOS QUE CURSAN LA ASIGNATURA PSICOBIOLOGÍA Y PRÁCTICAS DE LABORATORIO II EN COMPARACIÓN A SU ADAPTACIÓN AL EEES: PSICOLOGÍA FISIOLÓGICA I.	
María Asunción Aguilar, Alba Mérida y Marta Rodríguez-Arias.	230
CE-139. UNA EXPERIENCIA COMPARADA: EL GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS EN LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS.	
Carmen Sánchez Trigueros.	231
CE-142. ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA ASIGNATURA DE PROYECTOS EN LA TITULACIÓN DE INGENIERO TÉCNICO AGRÍCOLA.	
Fernando Javier Vázquez-Cabrera.	232
CE-174. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LOS NUEVOS GRADOS: UN EJEMPLO DE CINCO ASIGNATURAS AFINES IMPARTIDAS EN DISTINTAS TITULACIONES.	
Elena Bandín Fuertes, David Prieto García-Seco, Juan Antonio Solís Becerra, Laura Esteban Segura y Teresa Marqués Aguado.	233
CE-175. LA ADAPTACIÓN AL EEES DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA EN CINCO ASIGNATURAS DE FILOLOGÍA Y MAGISTERIO.	
Juan Antonio Solís Becerra, Teresa Marqués Aguado, David Prieto García-Seco, Elena Bandín Fuertes y Laura Esteban Segura.	234

CE-176. EL PORTAFOLIOS COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN EL EEES.	
Laura Esteban Segura, Elena Bandín Fuertes, David Prieto García-Seco, Teresa Marqués Aguado y Juan Antonio Solís Becerra.	235
CE-207. AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO.	
M ^a Paz Nieto-Bona.	236
CE-208. CREACIÓN DE LA ASIGNATURA “PARASITOLOGÍA VETERINARIA I: NEMATODOS” PARA SU DIFUSIÓN EN EL OPEN COURSE WARE DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.	
M. Rocío Ruiz de Ybáñez Carnero, Pilar Muñoz Ruiz, Laura del Río Alonso, Juana M. Ortiz Sánchez, Carlos Martínez Carrasco Pleite y Diego Romero García.	237
CE-215. RETOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN DOCTORAL DE CALIDAD: ORIENTACIÓN INTERNACIONAL Y CREACIÓN DE REDES.	
David Naranjo-Gil, Concepción Álvarez-Dardet y Gloria Cuevas Rodríguez.	238
CE-222. NUEVAS TÉCNICAS DE APOYO AL APRENDIZAJE EN LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS: EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.	
Eva María Rubio Fernández, Alejandra Selma Penalva y María José Verdú Cañete.	239
CE-228. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA PRIMERA FASE DEL SEGUIMIENTO DE TÍTULOS OFICIALES UNIVERSITARIOS.	
Diego-Pablo Ruiz-Padillo, Cecilia Ruiz-Esteban, Mercedes Sánchez-Bascones, Miguel Alcaide-García e Iñaki Periañez-Cañadillas.	240
CE-229. ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.	
Elena-Escolano Pérez.	242
CE-230. MOTIVACIÓN DE LOGRO Y ATRIBUCIONES CAUSALES EN UNIVERSITARIOS DE PRIMER CURSO.	
Elena-Escolano Pérez.	243
CE-231. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y METACOGNICIÓN EN ESTUDIANTES DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.	
Elena Escolano-Pérez y Sylvia Sastre-Riba.	244
CE-237. DOCENCIA DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES: NORMATIVAS INTERNACIONALES DE PUBLICACIÓN DE TRABAJOS CIENTÍFICOS.	
Ángel Blanco Villaseñor.	245
CE-239. LA EDUCACIÓN CULTURAL EN LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS: PRESENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE LA RED EUNICULT.	
José M. Zamora Calvo.	246
CE-240. LA BOTÁNICA EN EL GRADO DE BIOLOGÍA (UAM): ENSEÑANDO UNA CIENCIA EFERVESCENTE EN UN PLAN CAMBIANTE.	
Belén Estébanez e Isabel Draper.	248

CE-246. FORMAS DE TRABAJO EN LAS ORGANIZACIONES FUTURAS; USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: ¡NADIE SABE MÁS QUE TODOS JUNTOS!	
Antonio Miguel Sánchez Solana, Luis Santiago-Marcos, Antonio Jesús Santaella-Macías, Alfonso Parras-Martín y Juan Manuel Ángeles Ruiz.	249
CE-249. EL ESPACIO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. UN TAPIZ DE DIRECCIONES COMPLEJAS.	
Lucía Martínez-Quintana y Modesto Ortega-Umpiérrez.	250
CE-251. LA EXPERIENCIA DE LA EUETIB.	
José López-López, Ricardo Torres, Vega Pérez, Pablo Buenestado, Juan Antonio Gracia-Alzórriz y Joan Martínez-Sánchez.	251
CE-257. BOLONIA COMO NUEVO RETO DOCENTE BASADO EN EL TUTORIAL SAJÓN, LAS TIC Y LAS CLASES PRÁCTICAS.	
David Caldevilla Domínguez.	252
CE-272. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIRIGIDO A MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.	
María Isabel Miñaca Laprida, Francisco D. Fernández Martín y José Luis Arco Tirado.	253
CE-276. LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS COMO HERRAMIENTA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.	
Catalina García García y Román Salmerón Gómez.	254
CE-277. LA ENSEÑANZA DE RÉGIMEN FISCAL EN LAS FACULTADES DE ECONÓMICAS.	
María Crespo Garrido.	256
NUEVAS TECNOLOGÍAS	257
CE-6. REDES SOCIALES APLICADAS A LOS ESTUDIANTES DE TURISMO.	
Antonio Mihi Ramírez, Valentín Molina Moreno y Carmen Lizárraga Molinero.	258
CE-23. APLICACIÓN DE LAS TICS EN EL DISEÑO DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMÁTICAS PARA LA ECONOMÍA Y LA EMPRESA.	
Inmaculada Masero Moreno, Enriqueta Camacho Peñalosa, M ^a Paz García Moreno, M ^a José Vázquez Cueto y Asunción Zapata Reina.	259
CE-32. REDES SOCIALES APLICADAS A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.	
Isidora Sanz-Berzosa, M ^a Dolores Sanz-Berzosa y José M ^a Torralba-Martínez.	260
CE-33. CONTRIBUCIÓN DEL USO DE WIKIS A LA ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIOS DEL ALUMNO.	
Isidora Sanz-Berzosa, M ^a Dolores Sanz-Berzosa y José M ^a Torralba-Martínez.	261

CE-50. MARKETNET: LA CREACIÓN DESDE LA UNIVERSIDAD DE UN PORTAL FORMATIVO DE MARKETING ON LINE PARA LAS PYMES ESPAÑOLAS.	
Coral Hernández Fernández, Marta Perlado Lamo de Espinosa y Juana Rubio Romero.	262
CE-70. APLICACIÓN DE LAS NNTT EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO.	
Gema Polo-Toribio.	263
CE-84. DISEÑO DE UN CURSO SOBRE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN PLATAFORMAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL.	
Francisco J. Rodríguez-Muñoz, Susana Ridao-Rodrigo y Samantha Requena-Romero.	264
CE-88. EVALUAR LAS COMPETENCIAS CREATIVAS A TRAVÉS DEL DISEÑO DE UNA PÁGINA WEB EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS.	
María Teresa Sanz de Acedo Baquedano, María Luisa Sanz de Acedo Lizárraga y Óscar Ardaiz Villanueva.	266
CE-121. APLICACIÓN INFORMÁTICA PARA LA GESTIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN. GESDOR.	
Joan R. García-Perales, Desamparados Ruiz-Gil, Manel Martín-Escalante, Pedro Ferrando e Isabel Martínez-Sánchez.	267
CE-133. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN NECESARIA EN INTERNET PARA ORIENTAR AL ALUMNADO UNIVERSITARIO ACTUAL Y POTENCIAL.	
Julián Pando García e Iñaki Periañez Cañadillas.	269
CE-141. INTERNET EN LA DOCENCIA: ANÁLISIS COMPARATIVO DE METABUSCADORES.	
Severiano Dos Anjos, Fuencisla Pilar-Cuéllar, Rebeca Vidal, Elena Castro, Ángel Pazos y Elsa M. Valdizán.	270
CE-147. LAS PÁGINAS WEB EN INGLÉS DE LAS BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS: SITUACIÓN.	
Margarita García Bajo y Teresa San Julián Arrupe.	272
CE-158. LA UTILIZACIÓN DE LAS REDES SOCIALES COMO METODOLOGÍA DOCENTE: ¿INNOVACIÓN DOCENTE?	
Marina Ramos-Serrano y José Antonio Muñiz-Velázquez.	273
CE-165. CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HACIA LAS TECNOLOGÍAS UTILIZADAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE. UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.	
Margarita González Sánchez y María José Hernández Serrano.	274
CE-167. LA REALIDAD VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DOCENTE: SUSTITUCIÓN DE LOS ANIMALES DE LABORATORIO POR SIMULADORES EN LA DOCENCIA PRÁCTICA DE FARMACOLOGÍA.	
Fuencisla Pilar-Cuéllar, Severiano Dos Anjos, Rebeca Vidal, Elena Castro, Elsa M. Valdizán y Álvaro Díaz.	276
CE-170. METODOLOGÍAS 2.0 Y PERIODISMO 2.0.	
Begoña Ivars-Nicolás e Ignacio Lara-Jornet.	277

CE-177. LA APLICACIÓN DE MODELOS DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN E-LEARNING.	
Juan Jacobo Núñez.	278
CE-183. SISTEMAS DE DETECCIÓN DE PLAGIO EN LOS TRABAJOS DE INGENIERÍA.	
Federico Cuesta Rojo y Javier Arranz Laprida.	279
CE-184. APLICACIONES JAVA PARA EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA DOCENCIA DE AUTOMÁTICA.	
Federico Cuesta Rojo, Francisco Salas Gómez y Begoña Arrúe Ullés.	280
CE-202. EJEMPLO DE USO DE UNA WIKI EN LA ENSEÑANZA DE UNA ASIGNATURA TÉCNICA. APRENDIENDO A ENSEÑAR.	
Susana Fernández de Ávila y Fco. Javier Martínez-Guardiola.	281
CE-217. LA UTILIZACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA VIRTUAL COMO ELEMENTO MOTIVADOR.	
Helena Thomas Currás, Fernando Rodríguez Mazo y Carlos Ma. Alcover de la Hera.	282
CE-220. WEB DE CASOS CLÍNICOS PARA LA DOCENCIA INTERACTIVA EN RADIOLOGÍA.	
Juan de Dios Berná Mestre, José Manuel Moreno Fernández y Juan de Dios Berná Serna.	283
CE-226. EXPERIENCIAS DE DESARROLLO DE MATERIALES DIGITALES PARA LAS MATERIAS DE “TERMINOLOGÍA” DE LOS GRADOS EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN.	
Elena Macías Otón.	284
CE-243. PERCEPCIÓN DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES POR PARTE DEL COLECTIVO DOCENTE UNIVERSITARIO DE LA COMUNIDAD DE MADRID.	
Gema Sáez Rodríguez, Antonio J. Monroy Antón y Ángel Felipe Gallego Lázaro.	285
CE-244. CONSIDERACIONES SOBRE LAS TIC DEL ALUMNADO DE LA COMUNIDAD DE MADRID.	
Gema Sáez Rodríguez, Antonio J. Monroy Antón y Ángel Felipe Gallego Lázaro.	286
CE-78. INNOVACIÓN DOCENTE Y APERTURA INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA ENTRE LA LONDON SCHOOL OF ECONOMICS Y LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA.	
Ana Zorio, Manuel Cuadrado, María A. García-Benau y M ^a Eugenia Ruiz.	287
CE-201. ENTORNO VIRTUAL Y DOCENCIA EN DERECHO.	
Aranzazu Novales Alquézar.	288
ESTUDIOS DE GÉNERO	289
CE-241. LENGUAJE NO SEXISTA Y CALIDAD EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: PERSPECTIVAS Y SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN.	
María Dolores López Maestre.	290

CE-258. MUJERES Y EDUCACIÓN MATEMÁTICA: INFERENCIAS EXTRAÍDAS DEL ESTUDIO DE LAS TESIS DOCTORALES.	
Mónica Vallejo Ruiz, Antonio Fernández Cano y Manuel Torralbo Rodríguez.	291
CE-151. INVESTIGACIÓN Y CONCILIACIÓN FAMILIAR Y PROFESIONAL, ESTANCIAS Y MOVILIDAD DEL PROFESORADO: EL PLAN DE IGUALDAD DE LA UNIVERSIDAD CARLOS III.	
Bárbara de la Vega Justribó.	292
ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICOS	293
CE-109. LA VALORACIÓN DE LAS MONOGRAFÍAS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PUBLICADAS POR EDITORIALES UNIVERSITARIAS: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS.	
José Antonio Gómez y Judith Licea de Arenas.	294
CE-169. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS DEL ÁREA DE ARTE Y HUMANIDADES EN CANARIAS: UNA APROXIMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS HISTÓRICAS (1989-2009).	
Manuel Ramírez Sánchez.	295
CE-214. ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO: REVISTAS DE PSICOLOGÍA MULTIDISCIPLINARES ACTUALMENTE INCORPORADAS EN LA WEB OF SCIENCE (2008-2009).	
Raúl Quevedo-Blasco, Wilson López-López y Gualberto Buela-Casal.	296
CE-254. ANÁLISIS DE LA COAUTORÍA EN LA REVISTA BORDÓN (1984-2008).	
Pilar Gutiérrez- Arenas, Alexander Maz-Machado, Rafael Bracho-López, Manuel Torralbo-Rodríguez y M ^a Dolores Hidalgo-Ariza.	297
CE-271. IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA ESPAÑOLA EN ESQUIZOFRENIA (1999-2004).	
Pedro Gallo, Silvia Noguer, Antoni Parada, Mireia García-Durán, Eduard Suñén y Raúl Méndez.	299
ESTUDIANTES/EGRESADOS	301
CE-82. EJERCICIOS INTER-LABORATORIO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. NUEVE AÑOS DE EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.	
M.J. Almendral-Parra, M.I. González-Martín y J.M. Hernández-Hierro.	302
CE-113. OTRA VISIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN TRABAJO SOCIAL: LA ÓPTICA DEL ALUMNO.	
Myriam Gutiérrez Zornoza, Manuel J. Maldonado Lozano, Almudena Torrijos Muelas y Emilio J. Gómez Ciriano.	303
CE-136. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL SERVICIO SOCIAL DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN DE LA UAEH.	
Trinidad Lorena Fernández Cortés, Javier Villanueva Sánchez, Nelly del Socorro Cruz Cansino, Amanda Peña Irecta, Yaremi Celaya Trejo y Karina Gutiérrez Hernández.	304

CE-146. ASESORÍA Y ORIENTACIÓN AL ESTUDIANTE EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE JAÉN.	
M. Carmen Cano Lozano, Susana Ruiz Seisdedos, Yolanda M. de la Fuente Robles, Eva Sotomayor Morales y Francisco Luis Rodríguez Fernández.	305
CE-163. EL MODELO MENTAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE AL PROCESO DE BÚSQUEDA EN INTERNET.	
María José Hernández Serrano y Margarita González Sánchez.	306
CE-252. EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA E.T.S.I. DE TELECOMUNICACIÓN: I JORNADAS TELECO OPINA.	
Ana María Barbancho Pérez, Andrés Ortiz García, Lorenzo J. Tardón García, Alberto Peinado Domínguez, F. Javier Mata Contreras y Jorge Munilla Fajardo.	307
CE-80. PRÁCTICUM Y ACCESO A LA PROFESIÓN DE AUDITORÍA: VISIONES ENRIQUECEDORAS DEL PAPEL QUE JUEGA LA UNIVERSIDAD.	
María A. García-Benau y Ana Zorio.	308
CE-173. EVALUACIÓN CONTINUA Y ESPECIALIDAD METODOLÓGICA DE LA UNED: SU APLICACIÓN EN LAS HOMOLOGACIONES DE TÍTULOS.	
Araceli Donado Vara.	309
CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD	310
CE-29. LA CERTIFICACIÓN DE CALIDAD COMO ESTRATEGIA PARA FACILITAR LA TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA ENTRE UNIVERSIDAD-EMPRESA.	
Sonia Segura Vicente y Lluís Gil Espert.	311
CE-41. LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN ANTE LOS RETOS DE LA CALIDAD EN EL EEES.	
Susana Ruiz Seisdedos, Yolanda de la Fuente Robles, María del Carmen Cano y Eva Sotomayor Morales.	313
CE-46. PRUEBAS DE DIAGNOSIS COMO HERRAMIENTA PARA EL SEGUIMIENTO DE LAS TITULACIONES DE GRADO.	
Juan José Rodríguez Jordana y M. Amparo Núñez Andrés.	314
CE-60. EJEMPLO DE DISEÑO E IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNA DE CALIDAD EN UN CENTRO UNIVERSITARIO.	
Mercedes Ávila Francés, Sixto González Villora y Juan Carlos Pastor Vicedo.	315
CE-100. LA DIFÍCIL MEDICIÓN DE LA CALIDAD EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO: ALGUNAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS CONCRETAS.	
Fernando Díez Estella.	316

CE-119. PROCESO DE EVALUACIÓN PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE NUTRIOLOGÍA EN MÉXICO ANTE EL CONCAPREN.	
Zuli Calderón-Ramos, Adriana Zambrano-Moreno, Patricia Inda-Icaza, Teresa de Jesús Rosas-Sastre, Hilda Novelo de López y Nelly Cruz Cansino.	317
CE-189. EL PROCESO DE ACREDITACIÓN DE LA TITULACIÓN DE RECREATION, PARKS & TOURISM ADMINISTRATION DE WESTERN ILLINOIS UNIVERSITY (EE.UU). UN ESTUDIO DE CASO.	
Juan Tortosa-Martínez.	318
OTRAS TEMÁTICAS RELACIONADAS	319
CE-61. EN BUSCA DE VISIBILIDAD INTERNACIONAL: EL CASO DE PNA.	
Marta Molina, María C. Cañadas, Jesús Gallardo, Pedro Gómez y José Luis Lupiáñez.	320
CE-104. EL MÉTODO DEL CASO COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN LA LICENCIATURA DE VETERINARIA: CONSIDERACIONES DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ESTUDIANTE.	
Marta Borobía Frías, Carolina Luna Valiente, Marta Ruiz de Arcaute y Araceli Loste Montoya.	321
CE-137. EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE NUTRICIÓN. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO.	
Teresita de Jesús Saucedo-Molina, Javier Villanueva Sánchez, Nelly del Socorro Cruz Cansino y Amanda Peña Irecta.	322
CE-145. DISEÑO DEL GRADO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (UNIR). METODOLOGÍA EMPLEADA Y RESULTADOS OBTENIDOS.	
Ángel Cobacho López.	323
CE-259. FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO NOVEL EN LA UNIVERSIDAD. LA RETROALIMENTACIÓN EN LA ACCIÓN DOCENTE.	
Juan Francisco Martínez Gallegos, Miriam Furné Castillo, Amalia Pérez Jiménez, Beatriz Clares, José L. Arias e Isabel Plaza del Pino.	324
CE-260. FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO NOVEL EN LA UNIVERSIDAD. ESTILOS DE COMUNICACIÓN.	
Beatriz Clares, José L. Arias, Miriam Furné Castillo, Juan Francisco Martínez Gallegos, Pilar Cerezo González e Isabel Plaza del Pino.	325
CE-267. SISTEMAS DE GARANTÍA INTERNA DE LA CALIDAD DE LOS CENTROS UPCT- DEL DISEÑO A LA IMPLANTACIÓN.	
Amanda Mendoza Arracó.	326
CE-261. TUTORÍA ACADÉMICA Y VALORES EN UNA UNIVERSIDAD DIVERSA.	
Teresa Cañedo-Argüelles.	327

CE-102. CONSTRUCCIÓN DE UN BIOMODELO PARA EL APRENDIZAJE DE LA EXTRACCIÓN DE SANGRE EN ANIMALES.	
Araceli Loste Montoya, Juan José Ramos Antón, Luis Miguel Ferrer Mayayo, Aurora Ortín Pérez, M. Carmen Marca Andrés y María Borobía Frías.	328
CE-283. LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIA. UNA HERRAMIENTA EFICAZ PARA EL SEGUIMIENTO DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS OFICIALES.	
Clemencia Egea Fernández y Antonio José Mula Gómez.	329
INNOVACIÓN DOCENTE I	330
CE-2. LA PROTECCIÓN DE LA SALUD PÚBLICA EN EL MARCO COMUNITARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN.	
Enrique Gea Izquierdo.	331
CE-3. MODELO ESTRATÉGICO EN SALUD LABORAL: INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN.	
Enrique Gea Izquierdo.	332
CE-4. DESARROLLO DE UN BLOG SOBRE TERAPIA OCUPACIONAL APLICADA BASADA EN LA EVIDENCIA CIENTÍFICA MEDIANTE LA REALIZACIÓN DE UN TRABAJO GUIADO, AUTÓNOMO Y COOPERATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA TERAPIA OCUPACIONAL APLICADA DE LA UMH.	
José Antonio Piqueras Rodríguez, Isabel Guilabert Torregrosa y José Manuel Campillo Martínez.	333
CE-5. ANÁLISIS DE RECURSOS TURÍSTICOS ESPECIALIZADOS.	
Antonio Mihi Ramírez, Carmen Lizárraga Mollinedo y Valentín Molina Moreno.	335
CE-7. INSTRUMENTOS PARA ASEGURAR LA CALIDAD DOCENTE Y EL SEGUIMIENTO DISCENTE EN CREATIVIDAD Y DISEÑO GRÁFICO EN PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS.	
Daniel Tena Parera, Anna Isabel Entenza Rodríguez, José Manuel Martínez Bouza, Leonor Balbuena y Jordi Colet.	336
CE-15. PROPUESTA DE APLICACIÓN DE PRUEBAS DIAGNÓSTICAS Y FORMATIVAS UTILIZANDO EL SOFTWARE EDUCATIVO MOODLE.	
Gerardo Antonio Márquez Rondón y Caridad Rosario Carolino Rangel.	337
CE-16. EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS EXPERIMENTALES.	
David Arráez Román, María del Carmen González Trujillo, Cristina Rol-dán Segura, Nicolás Gutiérrez Palma, Antonio Segura Carretero Y Alberto Fernández Gutiérrez.	338
CE-18. TRABAJO COOPERATIVO DEL PROFESORADO Y E-LEARNING PARA LA DOCENCIA EN EL PRÁCTICUM.	
Sixto González Villora, Juan Carlos Pastor Vicedo y Onofre Contreras Jordán.	339
CE-20. EL CINE EN EL AULA.	
Luis García Diz, Fátima Olea, Miguel Mariscal-Arcas, Celia Monteagudo, M. Antonia Murcia y Magdalena Martínez-Tomé.	340

CE-21. EPINUT-2010 (APLICACIÓN INFORMÁTICA DE CÁLCULO EPIDEMIOLÓGICO Y GENERACIÓN AUTOMÁTICA DE CASOS PRÁCTICOS).	
Luis García Diz, José Luis Sierra Cinos, Fátima Olea, Miguel Mariscal-Arcas, Magdalena Martínez-Tomé y M. Antonia Murcia.	342
CE-28. PERFIL DEL ALUMNADO EN EL GRADO DE FINANZAS Y SEGUROS.	
Joseba Iñaki de la Peña, M ^a Victoria Esteban, M ^a Araceli Garín y Ana Herrera.	343
CE-34. INNOVACIÓN DOCENTE EN LOS ESTUDIOS DE ECONOMÍA: PRÁCTICAS INTERDISCIPLINARES DE MACROECONOMÍA Y TÉCNICAS CUANTITATIVAS.	
Victoria Ateca, Arantza Gorostiaga, María José Gutiérrez, Susan Orbe y Ainhoa Zárraga.	344
CE-36. LOS MANUALES PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y SU REDEFINICIÓN EN LENGUAJE EEES.	
Rosalía Rodríguez López.	346
CE-43. LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL: HACIA LA UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS.	
Pedro Ángel Rubio Lara.	347
CE-47. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO ENTRE DOCENTES DE DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS (SEGUNDA PARTE).	
Marta Estrada Guillén, Miguel Ángel Moliner Tena, Javier Sánchez García y Juan Carlos Fandos Roig.	348
CE-171. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA EN MARKETING.	
Juan Carlos Fandos-Roig, Javier Sánchez-García, Miguel Ángel Moliner-Tena y Marta Estrada-Guillén.	350
CE-62. LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y LOS TORNEOS DE DEBATE UNIVERSITARIO.	
Pablo Dorta-González y María Isabel Dorta-González.	352
CE-66. GABINETE DE FÍSICA 1.0.	
Miguel Ángel Rodríguez Valverde, María Tirado Miranda, Delfina Bastos González, Alberto Martín Molina, Artur Schmitt y José Antonio Martín Pérez.	353
CE-72. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN INGENIERÍA MECÁNICA: EL ALUMNO COMO TUTOR.	
José Luis Torres Moreno y Javier López Martínez.	354
CE-75. INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS DE LA TIERRA: ADQUISICIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS SÍSMICOS PARA SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA GEOFÍSICA.	
Inmaculada Serrano Bermejo, Pablo David Gutiérrez Pérez, Federico Torcal Medina y José Morales Soto.	355
CE-77. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DEL MÉTODO DE INDAGACIÓN.	
Amparo M. Molina Martín.	356

CE-83. ESTUDIO SOBRE SEGUIMIENTO DE UNA ASIGNATURA A TRAVÉS DE ACTIVIDADES DE AULA.	
Ana Cano-Ramírez.	357
CE-96. CAMPUS VIRTUAL, RENDIMIENTO Y PERSONALIDAD.	
Jesús María Carrillo y Susana Collado Vázquez.	359
CE-98. INNOVANDO EN LAS AULAS. UNA APLICACIÓN DEL B-LEARNING CON ALUMNOS DE MARKETING.	
Elena González-Gascón y María D. De-Juan-Vigaray.	360
CE-99. ENSEÑANDO A EVALUAR: RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DE CESIÓN A LOS ESTUDIANTES DE LA RESPONSABILIDAD SOBRE LA EVALUACIÓN.	
Juan Antonio Moreno, Adolfo Aracil y Raúl Reina.	361
CE-101. COORDINACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR DE DOS ASIGNATURAS DEL GRADO EN INGENIERÍA AGROALIMENTARIA Y DEL MEDIO RURAL.	
Ramón Reiné y Asunción Usón.	362
CE-105. INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EEES. PROPUESTA DE NUEVA ASIGNATURA: “EDUCACIÓN EN VALORES, VÍCTIMAS DEL TERRORISMO, MEDIOS DE COMUNICACIÓN, CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS”.	
Lucía Jiménez.	364
CE-111. NUEVOS HORIZONTES EN LA ENSEÑANZA DE LA “NARRATIVA AUDIOVISUAL”: DE LA DOCENCIA PRESENCIAL A LA VIRTUAL.	
María del Mar Ramírez-Alvarado, Virginia Guarinos e Inmaculada Gordillo.	365
CE-114. APLICACIÓN DE LA TAXONOMÍA DE BLOOM A LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN INGENIERÍA.	
Ángel Carreño-Ortega, F. Javier Vázquez-Cabrera, José Pérez-Alonso, José Martín-Gil-García, Julián Sánchez-Hermosilla-López y Francisco Agüera-Vega.	366
CE-118. UNA EXPERIENCIA DE LA UTILIZACIÓN DE LOS FOROS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS.	
Ana M ^a Ramos y M ^a Jesús Caurcel.	367
CE-122. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA: LA EXPERIENCIA DE LA ASIGNATURA “PSICOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES”.	
Isabel Martínez-Sánchez y Joan R. García-Perales.	368
CE-123. PROYECTO DE MENTORIZACIÓN MEDIANTE LA CREACIÓN DE UN GRUPO DOCENTE INTERDISCIPLINAR.	
M. Pasadas, M.L. Rodríguez y M. Zamorano.	369
CE-126. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES.	
Grupo docente Innovación y Docencia en Economía y Empresa.	370
CE-128. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ASIGNATURA DE SERVICIOS SOCIALES EN LA E.U. DE TRABAJO SOCIAL DE CUENCA.	
Ana Isabel Vázquez Cañete y Myriam Gutiérrez Zornoza.	371

CE-112. LA ENCUESTA ON-LINE: MEJORA E INNOVACIÓN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA OFERTA ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA (UNIA).	
Roberto Francisco Arroyo-Moreno, José Manuel Feria-Domínguez, María Teresa Fernández-Vega, Alfonso García de Carellán-Durán y Julio Terrados-Cepeda.	372
CE-224. UNA APORTACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN SOBRE EL CLIMA DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO.	
Amparo Pérez-Carbonell, Genoveva Ramos-Santana e Inmaculada Chiva-Sanchís.	373
CE-160. FORMACIÓN EXTRA-ACADÉMICA EN COMPETENCIAS INSTRUMENTALES Y PROFESIONALES PARA MAESTRAS/OS DE EDUCACIÓN INFANTIL.	
Milagros Fernández-Molina, Victoria González y Gemma del Molino.	375
CE-159. COMPETENCIAS PARA EL EEES: APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EQUIPOS DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.	
Milagros Fernández-Molina, Antonia M. González-Cuenca, M ^a José González, Inmaculada Quintana, M ^a Ángeles Goicoechea Rey y Francisco J. Carrero.	376
INNOVACIÓN DOCENTE II	377
CE-131. INNOVACIÓN DOCENTE Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE DIRECCIÓN FINANCIERA.	
Pedro Juan García Teruel, Pedro Martínez Solano y Juan Pedro Sánchez Ballesta.	378
CE-134. LA EXPERIENCIA DE IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA TIPO “QUIZ” EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL.	
Eva María Sotomayor Morales, Yolanda de la Fuente Robles, M ^a Carmen Cano Lozano y Susana Ruiz Seisdedos.	379
CE-135. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN POSTGRADO EN INGENIERÍA.	
Ángel Carreño-Ortega.	380
CE-149. APLICACIÓN DE UNA NUEVA METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE ESTRUCTURA ECONÓMICA DE ESPAÑA.	
Blanca Luisa Delgado-Márquez.	381
CE-152. CREACIÓN DE UN CUADERNO DEL ALUMNO PARA LAS CLASES PRÁCTICAS EN LA ASIGNATURA FISIOTERAPIA GENERAL.	
Francisco Javier Jimeno-Serrano, Pilar Escolar-Reina, Joaquina Montilla Herrador, Silvana Loana de Oliveira-Sousa, María Francisca Serrano-Gisbert y Francesc Medina-Mirapeix.	382

CE-156. CURSO CERO PARA NUEVOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE ARQUITECTURA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.	
Miguel Ángel Fortes, Abdelouahed Kouibia, María Luisa Márquez, Antonio Palomares, Miguel Pasadas y Miguel Luis Rodríguez.	383
CE-164. PSICOMOTRICIDAD Y CINE, APLICACIONES DOCENTES.	
Susana Collado Vázquez, Carmen Jiménez Antona y Jesús María Carrillo.	385
CE-166. LOS AMBIENTES VIRTUALES COLABORATIVOS (AVCS) COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA.	
Rebeca Vidal, Fuencisla Pilar-Cuéllar, Severiano Dos Anjos, Álvaro Díaz, Ángel Pazos y Elena Castro.	386
CE-172. CONFIGURACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES COMO CENTROS DE EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA DEL CIUDADANO MEDIANTE LA GESTIÓN DE RELACIONES ENTRE SUS STAKEHOLDERS.	
Amparo Cervera, M ^a Ángeles Iniesta, Waleska Schlesinger y Raquel Sánchez.	387
CE-180. INTERDISCIPLINARIEDAD: UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS NUMÉRICAS EN INGENIERÍA QUÍMICA. EL CASO DE LAS FUNCIONES SPLINE.	
Domingo Barrera, María José Ibáñez y Miguel Luis Rodríguez.	388
CE-190. INVESTIGACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE POSTGRADO EN EL MAES.	
Guillermo Martínez-Salazar, Francisco José Sánchez-Concha y María Dolores Zambrana-Vega.	389
CE-191. INNOVACIÓN EN LOS PROCESOS DE ADAPTACIÓN AL EEES: EL CASO DE LOS NUEVOS GRADOS EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA.	
Jesús Javier Sánchez Barricarte y Javier Redondo Rodelas.	390
CE-192. ANÁLISIS DE DISCURSO. TEMAS DE CAMPAÑA Y DEBATES ELECTORALES COMO HERRAMIENTAS DOCENTES: LAS EXPERIENCIAS DE ESPAÑA (2008), ESTADOS UNIDOS (2008) Y REINO UNIDO (2010).	
Javier Redondo Rodelas y Jesús Javier Sánchez Barricarte.	391
CE-193. LA INNOVACIÓN DOCENTE DE LA ENSEÑANZA DE POSTGRADO EN EL MAES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.	
Guillermo Martínez-Salazar, Francisco José Sánchez-Concha y María Dolores Zambrana-Vega.	392
CE-194. UNA PROPUESTA INNOVADORA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL SISTEMA TRIBUTARIO Y SU APLICACIÓN.	
María Asunción Rancaño-Martín, Luis Mochón-López y María José Fernández-Pavés.	393
CE-203. LA EXPERIENCIA DE LA CLÍNICA JURÍDICA “SAPET” EN LA FACULTAT DE DRET DE LA UNIVERSITAT DE VALENCIA.	
Ester Machancoses-García.	395

CE-204. LA EFECTIVIDAD DEL SISTEMA TUTORIAL: MECANISMOS DE CONTROL Y EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE TUTORÍAS EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS.	
Dolores Fuensanta Martínez Martínez y Carmen Flores Morcillo.	396
CE-211. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE DE TECNOLOGÍA DE LA FABRICACIÓN.	
Eduardo Martínez Cámara, Julio Blanco Fernández, Mercedes Pérez de la Parte.	397
CE-212. METODOLOGÍAS INNOVADORAS EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS, PARA LA DOCENCIA DE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA.	
Ignacio Latorre Biel, Emilio Jiménez Macías y Juan Manuel Blanco Barrero.	399
CE-213. DISEÑO DE UNA EXPERIENCIA PILOTO DE INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN INGENIERÍA INFORMÁTICA.	
Juan Manuel Blanco Barrero, Juan Carlos Sáenz Díez Muro y Eduardo Martínez Cámara.	400
CE-223. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN ASIGNATURAS DE TECNOLOGÍAS DE REDES DE COMUNICACIONES.	
Joaquín Cañadas-Bago, María Dolores Molina-González, Antonio Jesús Yuste-Delgado, José Ángel Fernández-Prieto y Manuel Ángel Gadeo-Martos.	401
CE-265. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE: ¿QUÉ DICEN LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA VALORAR SU APRENDIZAJE?	
Mónica Porto Currás, María Luisa García-Hernández y Elisa Navarro Medina.	403
CE-227. EVALUACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN PROGRAMA DE MENTORIZACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.	
Diego-Pablo Ruiz-Padillo, Emilia María Guadix-Escobar, Pedro García-Fernández y Esther Viseras-Alarcón.	404
CE-232. DESARROLLO DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS PARA EL AFRONTAMIENTO DE SITUACIONES DE DUELO PATOLÓGICO APLICANDO EJERCICIOS EXPERIENCIALES.	
Almudena Hermoso Álvarez-Carrasco, Gabriel Bau-Rodríguez y Humbelina Robles-Ortega.	406
CE-234. INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE EN PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS.	
Eduardo González Fraile.	407
CE-235. INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y DOCENTE.	
Eduardo González Fraile.	408
CE-236. INNOVACIÓN DOCENTE EN ENFERMERÍA.	
Rafael Montoya Juárez, Jacqueline Schmidt Río-Valle, José Muñoz Moreno, Adolfo Gázquez Cazorla, Aurelia Arenas López y Juan Pérez Gómez.	409

CE-247. LA INNOVACIÓN DOCENTE. DISPOSITIVO MÓVIL.	
Modesto Ortega-Umpiérrez y Lucía Martínez-Quintana.	410
CE-248. LA INNOVACIÓN COMO ESPACIO FRONTERIZO.	
Lucía Martínez-Quintana y Modesto Ortega-Umpiérrez.	411
CE-255. LA GESTIÓN DEL TIEMPO Y LA AUTOEVALUACIÓN COMO COMPETENCIA: SU INFLUENCIA EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA.	
Juan Carlos Pastor Vicedo, Sixto González Villora, Onofre Ricardo Contreras y Pedro Gil Madrona.	412
CE-262. LA DOCENCIA EN ECONOMÍA SOCIAL Y COOPERATIVAS: BASES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROGRAMAS DE POSTGRADO EUROPEO.	
Rafael Chaves Ávila y Joan Ramón Sanchís Palacio.	413
CE-263. METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE Y SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS. UN CASO PRÁCTICO.	
Fernando de Pablo Dávila, Luis Jesús Rivas Soriano, Alfredo Valcarce Mejías, Eliécer Hernández Gajate y Francisco Javier Villarroel Rodríguez.	415
CE-266. INNOVACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR EN UN ENTORNO HUMANÍSTICO-TÉCNICO DENTRO DEL EEES.	
Juan Carlos Olmo García, Ignacio Henares Cuéllar, María Luisa Márquez García, Ángel Humberto Delgado Olmos, Antonio Burgos Núñez y Silvia Segarra Lagunes.	416
CE-87. RED DE ENTIDADES GESTORAS DE INVESTIGACIÓN CLÍNICA HOSPITALARIA Y BIOSANITARIA.- UN MODELO DE ORGANIZACIÓN Y COOPERACIÓN.	
Sabrina Femenía Mulet y Luzma García Piqueras.	417
CE-40. PLANES PARA EL FOMENTO DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA: LAS AYUDAS DE LA UNED PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN INTERNOS EVALUADOS Y SELECCIONADOS POR LA ANEP.	
M ^a Fernanda Moretón Sanz.	419
CE-278. BINOMIO FORMACIÓN-COMPETENCIA PROFESIONAL, EN BUSCA DEL TANDEM PERFECTO (LA INNOVACIÓN DOCENTE EN INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN).	
M ^a Paz Sáez-Pérez.	420
CE-14. LA MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN DOCENTE: EL CASO DE LAS ASIGNATURAS DE EMPRESA AUDIOVISUAL Y GESTIÓN DEL PRODUCTO AUDIOVISUAL.	
Lourdes Canós Darós, Cristina Santandreu Mascarell y Francisca Ramón Fernández.	422
CE-250. CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PROGRAMA CREA.	
F. Javier Corbalán Berná y Rosa María Limiñana Gras.	423

Parte 1

COMUNICACIONES ORALES

ADAPTACIÓN AL EEES I

LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA ECTS

Antonio Martínez González*

**Universidad de Granada*

La evaluación del alumnado universitario presenta varios problemas:

- La materia de la que tienen que dar cuenta suele ser extensa.
- La evaluación debe hacerse tanto sobre los contenidos teóricos como sobre la aplicación práctica.
- La evaluación debe reflejar las competencias alcanzadas.
- La evaluación debe ser continua, etc., etc.

El problema con el que se enfrentan alumnado y profesorado es el de encontrar un sistema que permita solventar tales problemas y que realmente refleje la adquisición de los contenidos teórico-prácticos de la asignatura, determine las competencias adquiridas, sea capaz de valorar globalmente y de manera eficaz todos los aspectos del aprendizaje y permita conocer en qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos. Aparte queda la evaluación de la docencia y del profesor.

La situación en que se encuentra la enseñanza universitaria a las puertas de empezar a aplicar el sistema ECTS y de integrarse en el Espacio Europeo de Educación Superior (al menos en Andalucía), nos ha llevado a reflexionar sobre este tema y a exponer nuestra experiencia, llevada a cabo en las asignaturas troncales y optativas de las que hemos sido responsable en los últimos años como coordinador de la adaptación al EEES de la titulación de Filología Hispánica.

Aspectos aparentemente sencillos, como es el determinar qué es la evaluación continua y cómo llevarla a cabo, presentan una complejidad y una dificultad para llevarla a buen término mucho mayor de lo que pudiera pensarse. La costumbre extendida desde la enseñanza media de rendir cuenta de la materia en exámenes parciales eliminatorios, que era habitual también en la enseñanza universitaria, aún sigue presente en nuestras aulas y es la antítesis de la evaluación continua.

Como lugar de intercambio de ideas y de experiencias que es el VII Foro, expondremos en esta comunicación el sistema de enseñanza aplicado y la manera en que hemos evaluado al alumnado de nuestros cursos, además de dar respuesta a algunas de las dudas que se han planteado en la evaluación universitaria.

EEES. AGENTE TRANSFORMADOR DE LA INTERCOMUNICACIÓN DOCENTE-ALUMNO.

María Del Carmen Pérez López*

**Universidad de Almería*

La experiencia aportada por la creación de una oficina con autonomía propia denominada ‘Unidad para el EEES’ en la adaptación de los nuevos planes de estudios para el Grado de Derecho en la Universidad de Almería, se ha consolidado, tras cinco años, como vínculo de unión entre el cuerpo docente y el alumnado, así como, extensión del brazo que ha posibilitado el cambio en las maneras asentadas y naturalizadas de concebir la docencia.

Analizando las modificaciones que el EEES ha introducido para convertir al alumno en el verdadero protagonista del aprendizaje, nos centramos en cómo ha sido la evolución del profesorado en este periodo de adaptación. Su transformación en mediador de conocimientos, con el objetivo de conseguir motivar al alumno en sus características académicas y personales (innovación en un nuevo sistema de tutorías que acompañe al alumno en su trayectoria universitaria) nos ha llevado a cuestionar la lógica de quien tiene el poder en la generación del conocimiento en la Universidad.

El nuevo profesorado, deja de lado, los intereses personales y corporativos que les ha llevado a su colocación como docentes, dentro del sistema endógeno de elección tradicional del personal - Entendiendo lo endógeno como la elección, desde dentro de los Departamentos, de alumnos y posteriores becarios que se convierten en profesores, mediando un periodo reducido de tiempo y donde juega un papel fundamental la afinidad de estos posibles docentes con sus electores-; Y, no asume su acción limitándose a la mera transmisión del saber sino que es consciente de que debe generar opinión y demostrar su compromiso con el progreso social.

La necesidad de comprender la variedad de situaciones, las características y expectativas de los nuevos grupos de estudiantes que acceden a la enseñanza superior, les ha de llevar a analizar sus oportunidades y limitaciones como docentes, pero sobre todo, a identificar, mediante la comparativa, cómo el profesorado experimentado dialoga, resiste, se adapta a los cambios, se compromete o se desentiende en su trabajo de la aparición de problemáticas y campos de estudios emergentes.

La globalización e internacionalización de los nuevos estudios de Derecho, les ha de llevar a considerar la necesidad de adaptar su formación personal y académica a la nueva dimensión intercultural y urbana del alumnado, e introducir nuevas perspectivas pedagógicas más en consonancia con la experiencia vital de los estudiantes que acceden a sus clases, ya que sus conocimientos y antecedentes profesionales y personales como académicos afectan a lo que éstos creen y en consecuencia a cómo se plantean la educación.

EL RETO EDUCATIVO DEL APRENDIZAJE BOLONIA EN GRANDES GRUPOS

M^a Paz Nieto-Bona *

**Universidad Rey Juan Carlos*

La aplicación de métodos de aprendizaje activo en grandes grupos presenta un reto educativo en cuanto a la implicación temporal dentro y fuera del aula, así como a la programación y coordinación constante entre el profesorado y el alumnado. Asegurar la consecución de un continuo y estrecho seguimiento de los alumnos es también una labor difícil de alcanzar, y para ello se ha propuesto la aplicación de un método de aprendizaje en tres tiempos, primero autónomo y posteriormente cooperativo con objeto de reforzar y mejorar el aprendizaje realizado fundamentalmente por los alumnos, para finalizar con una puesta en común en el aula.

Las tareas dirigidas al conjunto de objetivos del programa de la asignatura consisten en el desarrollo de un resumen, de un glosario y de preguntas de evaluación, con objeto de realizar una primera reflexión sobre el grado de importancia de los conceptos, así como de una explicación de los mismos a través de los distintos ejercicios. Cada tarea individual es posteriormente contrastada con otros compañeros en pequeños grupos de debate, con objeto de mejora. Finalmente, cada una de las tareas grupales previamente revisadas por el profesor se ha empleado como apoyo para el aprendizaje global en el aula, impulsando la participación, el interés y en definitiva, el aprendizaje continuado del alumnado.

Los resultados finales en cuanto a satisfacción, motivación, y aprendizaje denotado por el alumnado han sido bastante positivos. Han relacionado su implicación personal con la eficacia final de aprendizaje, y han descrito la experiencia como estimulante para el mismo. Han aplicado una serie de competencias genéricas como la organización y la planificación, la gestión de información, el análisis y síntesis, la comunicación, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, y en definitiva, el aprendizaje autónomo y cooperativo. Los resultados académicos supusieron un alto porcentaje de aprobados con una calificación igual o superior a notable.

¿UN EEES SIN APRENDIZAJE DE IDIOMAS? UN RETO NO AFRONTADO EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

María Magnolia Pardo López^{*}, Eva María Rubio Fernández^{*}, María José Martínez Urrea^{**} y Mónica-Galdana Pérez Morales^{*}

^{}Universidad de Murcia; ^{**}UCAM*

El intercambio del conocimiento y la libre circulación de estudiantes y profesionales que, entre otros objetivos, proclama el EEES presuponen y exigen el conocimiento de otros idiomas, el inglés de forma señalada, para convertirse en una realidad.

Ante la constatación de un deficiente conocimiento de idiomas extranjeros entre la población universitaria española, urge introducir el estudio de los mismos en los distintos planes de estudios, con fórmulas variadas.

En el caso concreto de la formación de los juristas, aún reconociendo que el inglés no es, desde un punto de vista estrictamente académico, la lengua extranjera de mayor relevancia o interés, sí lo es desde un punto de vista general y profesional, por lo que su estudio debiera ser obligado.

Aportar soluciones y realizar experiencias prácticas para, progresivamente y sin respuestas mágicas, ir mejorando la deficiente formación lingüística de los alumnos universitarios españoles es una necesidad sentida.

La experiencia de otros países europeos de población bilingüe de facto en inglés, así como la experiencia de aquellas CCAA con pluralidad de lenguas oficiales resulta útil para realizar propuestas viables. El primer año de implantación del Grado en la Facultad de Derecho ha puesto de manifiesto las carencias existentes y también las dificultades para abordar su corrección.

NUEVAS TECNOLOGÍAS I

**SIMPOSIO: LA INICIATIVA DEL CAV COMO EXPERIENCIA
PARA LA IMPLANTACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD EN
DOCENCIA VIRTUAL**

José Ramón Balsas Almagro*

**Universidad de Jaén*

El Campus Andaluz Virtual (<http://www.campusandaluzvirtual.es>) es una iniciativa encuadrada en el proyecto Universidad Digital amparado en el convenio de colaboración suscrito entre la Consejería de Empresa, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía y las 10 Universidades públicas Andaluzas. Entre sus objetivos están la creación de un espacio virtual de aprendizaje, para dar respuesta a las necesidades formativas en Andalucía, en sus distintos ámbitos y momentos de la vida, así como la definición de un programa de utilización de las tecnologías de la Información y de las Comunicaciones como elemento esencial en la adecuación de las metodologías docentes del proceso de aprendizaje.

El proyecto se inició en el curso 2006/2007 con la puesta en marcha de una infraestructura humana y tecnológica que permitió a los alumnos de las 10 Universidades Andaluzas el acceso a una oferta académica conjunta de 30 asignaturas que podían ser cursadas de forma no presencial desde cualquier Universidad. En el curso 2009/2010 la oferta académica comprende 87 asignaturas en las que hay registradas más de 5000 matrículas. La puesta en marcha y la continuidad de este proyecto a lo largo de estos años ha supuesto la introducción de una serie de mejoras a diferentes niveles, necesarias para garantizar la calidad e innovación que este tipo de iniciativas requiere. Dejando a un lado las cuestiones de tipo organizativo que conlleva un proyecto de estas dimensiones, uno de los retos más interesados ha sido la utilización exclusiva de una docencia de tipo totalmente virtual en el contexto de Universidades tradicionalmente presenciales. En este sentido se han seguido básicamente dos grandes líneas de trabajo: la adecuación y la mejora docente, así como la innovación tecnológica, necesarias ambas para este tipo de acciones formativas.

En los siguientes trabajos se tratarán de exponer los resultados obtenidos y las principales líneas de trabajo, tanto en la evaluación y mejora de la calidad de las acciones formativas que se están llevando a cabo, como en el estudio e implantación de nuevos proyectos y servicios de innovación tecnológica que las sustenten e impulsen. En cuanto a la evaluación y mejora de la calidad, las Universidades participantes han consensuado y están aplicando en el presente curso un procedimiento de evaluación de la calidad de las asignaturas ofertadas que garantice una oferta homogénea y atractiva al alumno, a la vez que fomente un procedimiento de mejora docente continua. Este procedimiento pretende ser el primer paso hacia un proyecto mucho más ambicioso de evaluación de la calidad de titulaciones completas que se impartan en la modalidad on-line, cuestión que se está siguiendo muy de cerca a través de iniciativas similares a nivel mundial. En el aspecto tecnológico, diferentes grupos de trabajo han recabado y analizado información de proyectos de éxito en el ámbito de la docencia virtual que se han materializado en infraestructuras y servicios comunes que han permitido al profesorado mejorar e innovar tanto la metodología como los materiales y actividades ofertados en sus actividades formativas.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE ACCIONES FORMATIVAS ON-LINE: EXPERIENCIA EN EL CAMPUS ANDALUZ VIRTUAL

Magdalena Pilar Andrés-Romero^{*}, Oscar Martín Rodríguez^{**} y Lourdes
Pérez Pérez^{*}

^{}Universidad de Almería; ^{**}Universidad de Granada*

El Campus Andaluz Virtual (CAV), dentro del Proyecto Universidad Digital promovido por la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia, tiene como objetivo desarrollar actividades formativas on-line a través de todas las unidades de enseñanza virtual de las diez universidades públicas andaluzas implicadas.

Desde su puesta en marcha, una preocupación permanente ha sido la evaluación de la calidad de las acciones formativas desarrolladas. Inicialmente, se desarrolló la Guía @fortic como instrumento de evaluación y guía de buenas prácticas en acciones formativas online del CAV. Conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes también ha sido de interés, por lo que desde su creación se sondea su opinión, obteniendo resultados globales muy positivos.

Tomando como referencia ambos aspectos, la experiencia obtenida durante estos años y otros planteamientos más generales como el marco del Espacio Europeo de Educación Superior o la Norma UNE 66181, se propone un proceso de evaluación formal dividido en 3 etapas: Inicial, de Proceso y de Producto. Esta evaluación consiste en la discriminación de si se cumplen o no una serie de criterios, así como la identificación de fortalezas y debilidades de la acción formativa, obteniendo resultados y certificación parciales y final.

Todas las acciones formativas desarrolladas en el CAV en el presente curso académico se están evaluando a través de este proceso conjunto, en fase de experimentación. La Evaluación Inicial ha consistido en la revisión y evaluación, por parte de un comité de expertos de otras universidades, de la información y recursos disponibles en el curso virtual elaborado en torno a ocho dimensiones: identificación, estructura, objetivos y competencias, contenidos, actividades y evaluación, usabilidad y accesibilidad, recursos y bibliografía y, por último, herramientas de comunicación de la acción formativa.

La Evaluación de Proceso, realizada de forma interna, pretende detectar y mejorar actuaciones durante el desarrollo de cada acción formativa relacionadas con las labores del personal implicado (docentes, técnicos, personal de apoyo), la participación de los estudiantes y otras cuestiones académicas y técnicas que puedan surgir. El seguimiento se inicia con la comunicación al estudiante de las fechas de inicio de la acción formativa y concluye con el cierre de actas, garantizando la puesta en marcha de la actividad, detección de dificultades y resolución de los mismos durante el proceso junto con la propuesta de mejoras para el curso siguiente, así como el cumplimiento de fechas en la notificación de calificaciones y cierre de actas que deben caracterizar un espacio de trabajo común entre universidades.

Por último, la evaluación de producto -también realizada de forma interna- valora tanto los resultados de participación y rendimiento (número y porcentaje de estudiantes matriculados, tasa de abandono y calificaciones en primera y segunda convocatoria), como el ajuste a la planificación programada (resumen de la evaluación de proceso) y la satisfacción de estudiantes y docentes.

Como resultado de todo ello, se obtendrá un informe final de evaluación, realizado por la universidad responsable de la acción formativa, cuyo resultado será positivo, positivo condicional o negativo, a través del que se certificará su calidad.

**APLICACIÓN Y RESULTADOS DEL PROCEDIMIENTO DE
EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD EN LAS
ACCIONES FORMATIVAS ON-LINE DEL CAMPUS
ANDALUZ VIRTUAL**

Lina Guadalupe García Cabrera*, Ildefonso Ruano Ruano*, Juana María Ortega Tudela*, M^ª Angeles Peña Hita* y José Ramón Balsas Almagro*

**Universidad de Jaén*

La Universidad de Jaén, junto con las nueve Universidades públicas Andaluzas, llevan trabajando durante varios años en la definición y aplicación de un procedimiento consensuado de evaluación de la calidad en la docencia virtual de las asignaturas ofertadas en el CAV (Campus Andaluz Virtual). Durante el curso 2009/10 se ha podido aplicar con éxito este procedimiento. En esta ponencia se presentan algunos de los resultados obtenidos y se plantean algunas reflexiones sobre el procedimiento propuesto. Así mismo, se expondrán algunas conclusiones que podrían traducirse en una serie de buenas prácticas que hagan más operativo este proceso y que redunden en la mejora de la calidad en docencia virtual.

Para que el proceso de evaluación llegue a buen término es necesario tanto el apoyo de las instituciones como que el equipo de evaluadores cumpla con una serie de requisitos, entre los que podemos citar: tener un conocimiento pleno del significado, objetivos y posibilidades de lo que entendemos por docencia virtual y haber y recibir una formación que permita conocer y consensuar la aplicación del procedimiento. Sin embargo, no podemos olvidar otros aspectos importantes para ofrecer una evaluación de calidad en estas asignaturas, como por ejemplo la importancia de formar equipos multidisciplinares, entendiendo como tales que estén compuestos por especialistas técnicos en enseñanza virtual (TICs y diseño de contenidos didácticos) y especialistas en educación (asesores en pedagogía, psicopedagogía o psicología), de forma que se atienda a la evaluación de los materiales desde el punto de vista técnico y educativo.

Durante el proceso de evaluación el equipo de evaluadores de la UJA ha tenido que enfrentarse a las lógicas dudas que plantean las diferentes fases del procedimiento: evaluación interna previa, evaluación inicial por pares entre universidades, informes de réplica y elaboración del informe preliminar definitivo. Así, por ejemplo, en el proceso de evaluación interna se constató la ausencia de una buena guía de estudio adaptada a las particularidades de la docencia virtual, lo que llevó al equipo de evaluación a proponer un modelo de guía para solventar esta carencia.

Los resultados de aplicación del procedimiento vienen validados por un sistema de revisión entre pares, en el que cada asignatura es evaluada por dos equipos diferentes, cada uno de una Universidad distinta. Este procedimiento garantiza una evaluación más objetiva y una mayor valoración, pues permite al evaluado comprobar si existe unanimidad en las evaluaciones y constatar las deficiencias que realmente se puedan producir en el proceso educativo. El procedimiento continúa con los informes de réplica para corregir posibles malentendidos (recursos o informaciones no encontradas) y además permiten al docente mejorar su acción formativa.

Por último, el procedimiento se ha completado con un seguimiento de la actividad de los alumnos a lo largo de todo el periodo lectivo y la realización de encuestas finales de satisfacción, adaptadas a este tipo de docencia, tanto al alumnado como al profesorado. Toda la experiencia e información obtenida en la aplicación del proceso presentan además un valioso recurso para el procedimiento de mejora continua de los diferentes agentes implicados.

**ESTÁNDARES Y EVALUACIÓN DE LA TITULACIONES
ON-LINE: EL PAPEL DE LAS UNIDADES DE APOYO A
ENSEÑANZA VIRTUAL**

Miguel Gea^{*}, Miguel González Laredo^{*}, María José Álvarez Suárez^{*} y Rosana Montes Soldado^{*}

^{}Universidad de Granada*

El Proceso de Bolonia desde 1999 promueve cambios estructurales y metodológicos en los sistemas educativos para lograr un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La puesta en marcha de las enseñanzas universitarias adaptadas al EEES marca un objetivo de convergencia europea y la necesidad de criterios de calidad consensuados para verificar y gestionar las nuevas modalidades de títulos. En el marco español, la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) ha recogido los criterios y directrices para la garantía de la calidad en el EEES y lo establecido en el Real Decreto 1393/2007. El resultado ha sido el protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales: Verifica (2008) que las universidades han ido articulando y adaptando a sus particularidades.

La introducción de las TIC en la educación superior es un fenómeno paralelo al EEES. La Fundación Europea para la Calidad en e-Learning (EFQUEL) promueve proyectos europeos sobre buenas prácticas en el uso de las TIC en educación superior; destacando el certificado UNIQUe de acreditación de la calidad en la innovación y uso creativo de las TIC en educación superior, basado en esquemas de éxito como MASSIVE, SEEQUEL o HEXLEARN. La formación virtual supone una modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje donde la relación entre profesor y alumno se produce en un entorno virtual de aprendizaje mediante una plataforma de teleformación, los participantes no tienen necesidad de coincidir ni en espacio ni en tiempo. La aparición de estándares nacionales (UNE 66181:2008) e internacionales (ISO 19796-1:2005) para el aseguramiento específico de la calidad de la formación virtual, corrobora la preocupación actual en este aspecto.

El protocolo VERIFICA se utiliza para evaluar los títulos y se organiza en diez categorías, tales como descripción del título, justificación, objetivos, planificación de las enseñanzas, recursos, resultados y sistema de garantía de la calidad entre otros. Hemos analizado las cuestiones que deben analizarse sobre los aspectos diseñados para el título, y hemos observado que para planes que hayan optado por la modalidad virtual hay que estudiar además otros aspectos importantes como son el acceso telemático, apoyo al estudiante, servicio técnico, etc. Sin embargo, en este protocolo no existen unas directrices claras para identificar criterios de calidad generales a nivel de titulación virtual, y eso supone un problema para establecer procedimientos de evaluación objetivos, incluso si el evaluador se debe centrar la atención en la calidad de los materiales o de los procesos. Un elemento útil de apoyo a las agencias de calidad está proporcionado por las unidades especializadas en soporte de e-learning, que ofrecen asesoramiento y ayuda a la enseñanza en modalidad no presencial, ya sea para impartir cursos virtuales, en modalidad mixta (b-learning) o bien de apoyo a la docencia presencial. Estas unidades se pueden articular en Campus donde se comparten experiencias, se desarrollan estrategias comunes de evaluación y se promueven servicios e infraestructuras que permiten establecer estándares de facto en la organización de los procesos y modelos para la movilidad virtual de los estudiantes y profesores.

PROYECTOS DE INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN EL CAV COMO ELEMENTOS DE APOYO Y MEJORA A LA CALIDAD DE LA DOCENCIA ON-LINE

Juan Camarillo Casado^{*}, José Ramón Balsas Almagro^{**}, Manuel Ramos
Gómez^{*}, Isabel Camacho Osorio^{*} y Marina Buitrago Bravo^{*}

^{}Universidad de Sevilla; ^{**}Universidad De Jaén*

Cuando la iniciativa del Campus Andaluz Virtual comenzó su andadura en el año 2005, la infraestructura tecnológica necesaria para lo que hoy conocemos como docencia on-line estaba muy limitada en las Universidades. En esta época comenzaba el auge en el uso de las plataformas docentes (LMS) aunque todavía no eran muy utilizadas por la dificultad de los alumnos para disponer de un ordenador y/o conexión a Internet. En este contexto, el proyecto Universidad Digital, coordinado desde la Conserjería de Empresa, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía proporcionaron a las Universidades Andaluzas los recursos económicos necesarios para la mejora y difusión de infraestructuras y servicios que fomentaran el uso de estas tecnologías para su aplicación docente en todas sus modalidades: semipresencial, virtual o dispositivos móviles. Sin embargo, es necesario un proceso de reflexión en el que se valoren varios aspectos y el papel que desempeñarán los diferentes agentes implicados en su utilización. En este sentido, dentro de la iniciativa del Campus Andaluz Virtual se han ido introduciendo paulatinamente nuevas infraestructuras y servicios que pivotarán en todo momento alrededor del eje común de apoyo a la docencia; haciendo especial hincapié en la formación del profesorado, integración coherente de los servicios y apoyo en su utilización por unidades especializadas.

Del mismo modo, los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) están exigiendo un cambio profundo en el diseño de los estudios y en las modalidades de enseñanza-aprendizaje, siendo necesario el uso de metodologías activas, más orientadas a la colaboración y la movilidad del estudiante, y una utilización adecuada de las tecnologías de la información. El recorrido realizado hacia la integración de las infraestructuras tecnológicas es la base para alcanzar la calidad de la docencia on-line, incluyendo los LMS, herramientas colaborativas, webconference, repositorios de objetos de aprendizaje, estandarización de contenidos (IMS, SCORM), así como federación de servicios, mediante estándares de interoperabilidad. Todo este ecosistema garantiza el avance hacia la mejora de la calidad docente.

Entre los proyectos que se han abordado y actualmente en funcionamiento o en etapas muy avanzadas de su desarrollo podemos citar: aulas de docencia avanzada, para el desarrollo de acciones formativas a distancia mediante multiconferencia con tecnología Access Grid; servicios web para la realización, grabación y reproducción de seminarios y trabajo colaborativo en Internet (Wimba/Adobe Connect), o infraestructuras de virtualización de escritorio remoto para acceso a software y plataformas de trabajo de forma on-line sin límite de horarios.

Uno de los proyectos tecnológicos más relevantes ha sido la integración de

los LMS de las 10 Unversidades en una federación de identidades, denominada CONFÍA y que permite que un alumno de cualquier Universidad pueda acceder a los LMS del resto con sus credenciales de acceso de su Universidad de origen. Se está trabajando también en la implantación de gestores de contenido que faciliten la gestión e intercambio de información digital y sean la base de la gestión de todos los recursos educativos o en la creación de radios y televisiones universitarias basadas en tecnologías IP.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE I

ASESORAMIENTO ENTRE PROFESORES PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Lucía Herrera Torres*, Laila Mohamed Mohand* y Roberto Cremades Andreu*

**Universidad de Granada*

Puesto que el contexto universitario actual requiere un profesorado universitario que posea e implemente en su práctica profesional una serie de competencias docentes (Palomero, 2003; UNESCO, 2001; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003), la formación del profesorado universitario cobra un papel relevante y protagonista para alcanzar dicho objetivo (Madrid, 2005; Margalef y Álvarez, 2005). En algunos países europeos, como Reino Unido, existe tradición en programas de formación dirigidos al profesorado universitario novel, conocidos como Beginning Teacher Induction (Lomas y Kinchin, 2006; Zeichner, 1988), así como en USA (Bower, 2007). Sin embargo, no en todos los países ha existido una tradición o cultura institucional que integre la formación del profesorado universitario. En España, las iniciativas en formación del profesorado universitario han sido puntuales y tan sólo se han desarrollado en ciertas universidades (Imbernón, Benedito, Cano y Medina, 2006; Marcelo, 2008; Sánchez, 2008; Sánchez y Mayor, 2006).

La universidad de Granada, consciente de esta necesidad ha fomentado, a través del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad, diferentes iniciativas para la formación tanto del profesorado experto (mentor o asesor) como del profesorado principiante dado que la comunicación horizontal resulta más eficaz que la vertical en la transmisión de ideas y prácticas educativas, por lo que la figura del profesor asesor puede contribuir a mediar el proceso formativo del profesorado novel desde la reflexión, planificación y evaluación de la docencia (Imbernón, 2004).

En el presente trabajo se describe un proyecto desarrollado durante el curso académico 2009/2010 cuyo objetivo general es facilitar al profesorado principiante o novel su inmersión en la cultura universitaria de la Universidad de Granada y, concretamente de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, relacionada con la docencia, la gestión así como la identidad y desarrollo profesional. Para ello participaron 5 profesores asesores y 9 profesores principiantes de dicho centro.

Las actividades desarrolladas en el proyecto, para las cuales se han diseñado diferentes instrumentos de recogida de información, se dividen en tres grandes bloques: a) Seminarios generales; b) Actividades de actuación específica entre cada profesor-asesor y los profesores principiantes que supervise (entrevista inicial, análisis general de necesidades, calendario de reuniones, grabaciones en vídeo de la docencia tanto del profesor principiante como del profesor asesor en el aula, análisis de las grabaciones, etc.); c) Cursos de formación para la docencia.

Se pueden identificar dos grandes beneficiarios de este proyecto. Por una parte, los profesores mentores y noveles participantes, puesto que se trata de una experiencia innovadora centrada en la mejora de la docencia. Pero, además, los beneficiarios de dicha acción son, especialmente, los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla puesto que, si disponen de un profesorado reflexivo, crítico y consciente de la necesidad de analizar e incrementar la calidad de su docencia, el resultado claramente esperado es la mejora en el proceso de aprendizaje de sus discentes (Colás, 2005; Monereo y Pozo, 2004; Valcárcel, 2004).

PLAN DE FORMACIÓN DE NUEVOS DOCENTES DE LA TITULACIÓN DE ENFERMERÍA

García-Martínez O*, Díaz-Rodríguez L*, Schmidt Rio-Valle J*,
Cambil-Martín J*, Montoya-Juárez R* y Leyva-García A*

**Universidad de Granada*

El dominio de las metodologías docentes como herramienta para la formación de los alumnos y los sistemas de evaluación de la adquisición de competencias por parte de los mismos es uno de los objetivos a la hora de formar nuevos docentes. Este proceso formativo es un reto importante de las Instituciones universitarias y más concretamente de los Departamentos. El cual siempre ha estado presente, pero quizá se ha puesto claramente de relieve en estos últimos años, en el que ha sido necesaria una reflexión sobre la metodología docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Universidad de Granada, a través de su Vicerrectorado de Calidad ha promovido distintas acciones encaminadas a la formación y mejora de la docencia, entre ellas se encuentra un sistema interno de formación específica de sus docentes noveles (Ayudantes y Ayudantes doctores) apoyándose en la experiencia acumulada de sus propios docentes con una trayectoria de calidad.

El objeto de la presente comunicación es hacer participes a otros docentes de la experiencia llevada a cabo por profesores de la titulación de Enfermería en la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada.

El grupo de trabajo perteneciente al Departamento de Enfermería está formado por 2 profesores experimentados que asesoran a 5 profesores noveles (2 ayudantes doctor, 3 ayudantes, de los cuales 2 también poseen el título de doctor). Es importante señalar que la participación en este proyecto de formación docente es voluntaria por ambas partes del profesorado.

A largo de este curso académico se han propuesto 3 módulos docentes específicos de la titulación a la que va ir posteriormente dirigida la docencia: Grado en Enfermería. Estos módulos son impartidos bien por el profesorado experimentado que forma parte del grupo o por profesorado invitado experto en el módulo a impartir. En cada uno de los módulos es obligada la evaluación del profesor novel, la cual se ha de basar en el grado de consecución de competencias y en la participación.

En general, la experiencia está siendo satisfactoria para todos los profesores participantes y entendemos que es una forma de optimizar recursos propios, aprovechando el gran potencial de nuestros departamentos. Y en cuanto a las debilidades observadas del proceso señalar el ajuste de las agendas, al participar el equipo de trabajo en la docencia de diferentes disciplinas tanto de grado como posgrado.

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS: UN LOGRO A ALCANZAR

Lourdes Díaz Rodríguez*, Olga García-Martínez*, Carolina Fernández Lao*, Irene Cantarero Villanueva*, Elvira de Luna Bertos* y Javier Ramos Torrecillas*

**Universidad de Granada*

Frente al enfoque tradicional de la formación basada en el conocimiento, surge el enfoque de la formación basada en competencias. En este modelo los sistemas de evaluación y los métodos docentes se definen y estructuran según las competencias a alcanzar. Aquí la evaluación, implica valorar de una forma integrada todos sus componentes, algo que se opone a una visión analítica y aditiva donde cada uno de ellos sería evaluado por separado, por tanto, no puede ser un acto casual, marginal o parcial sino un acto planificado, integral y pertinente a las competencias.

Tras la implantación de los nuevos títulos de Grado, nos hemos planteado conocer, dentro del ámbito universitario andaluz, las estrategias de evaluación docente que se están llevando a cabo actualmente en una asignatura de primer curso del Grado de Enfermería.

Los datos relacionados con la evaluación, han sido recogidos de las Guías Docentes oficiales, disponibles en las páginas web institucionales de los nuevos estudios de Grado de Enfermería de las diferentes Universidades Andaluzas. Las asignaturas analizadas del primer curso, han sido aquellas cuyos contenidos estaban relacionados con los “Fundamentos de Enfermería, Cuidados y/o/Metodología Enfermera”. Se han analizado las siguientes variables: métodos o estrategias de evaluación, criterios, y puntaje, y se ha elaborado una tabla con unos criterios de inclusión.

De los diez títulos de Grado de Enfermería impartidos durante el curso académico 2009-2010 en Andalucía, se han encontrado nueve Guías Docentes disponibles. Las asignaturas evaluadas han sido: Fundamentos de Enfermería: (Almería), Metodología de los cuidados: (Jaén), Bases Teóricas y Metodológicas de la Enfermería (Córdoba), Historia, Teoría y Métodos de la Enfermería I (Sevilla y Cruz Roja de Sevilla), Bases teóricas y metodológicas de los cuidados de Enfermería (Cádiz, Algeciras y Jerez), Historia, Fundamentos Teóricos y bases éticas de la Enfermería (Huelva).

Tras nuestro análisis, nos encontramos con que el 60% de las asignaturas no relacionan cada método de evaluación con sus criterios, el 33% los describen de forma incompleta y el 22% no los utiliza. En cuanto al puntaje del método, en ninguna asignatura se especifica el estándar mínimo para superar cada apartado. El 55% evalúan parámetros relacionados con las actitudes (asistencia, observación..) y una asignatura consigue evaluar las tres competencias profesionales.

La evaluación es un dato público que debe exponerse con claridad, detallando los instrumentos de evaluación, criterios y el puntaje que se van a utilizar para evaluar los contenidos, procedimientos y las actitudes. En general, muchos docentes siguen evaluando la teoría y la práctica de forma aislada, no hablan de competencias y en pocas ocasiones se acuerdan de evaluar las actitudes y valores. No debemos olvidar que estamos obligados a innovar y adaptar nuestros métodos de evaluación al aprendizaje integral por competencias.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE LA UPCT- DOCENTIA

Antonio Muñoz Franco*

* *Universidad Politécnica de Cartagena*

El diseño del modelo de evaluación de la actividad docente denominado *Docentia-UPCT* fue aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT) el 3 de octubre de 2008 y por la ANECA el 28 de octubre de 2008. A partir de ese momento, se activó por parte del Vicerrectorado de Convergencia y Calidad la puesta en marcha del modelo con el fin de tener los primeros resultados durante el curso 2008-09.

Después de una fase de difusión del modelo entre la comunidad universitaria, se seleccionó a un grupo de doce profesores voluntarios para ser evaluados y se constituyó una Comisión de Evaluación de 16 miembros, de acuerdo a lo estipulado en el modelo. Coincidiendo con las evaluaciones de la actividad docente que se llevaron a cabo durante el segundo cuatrimestre de 2008-09, se desplegó el diseño de evaluación. Las fuentes de información fueron: los auto-informes de los profesores evaluados, los informes de los responsables académicos para cada uno de los expedientes y los cuestionarios de evaluación cumplimentados por los estudiantes. Todos estos datos, estructurados de acuerdo a las dimensiones y criterios que establece *Docentia-UPCT* fueron examinados por la Comisión de Evaluación para generar los informes de evaluación de cada uno de los profesores evaluados y, finalmente, un informe institucional.

Además, el Vicerrectorado de Convergencia y Calidad y la Coordinación de Evaluación de la Actividad Docente del SGC, examinaron las sugerencias emitidas por los participantes en el modelo, los cuestionarios de satisfacción cumplimentados por los protagonistas y los propios resultados de la experiencia piloto, llegando a la conclusión de que *Docentia-UPCT* es útil para discriminar a los profesores evaluados, es sostenible, cuenta con unas herramientas apropiadas para recoger información y ha obtenido una opinión favorable entre la comunidad universitaria.

No obstante, se han tenido en cuenta todos los comentarios y resultados obtenidos para llevar a cabo aquellas modificaciones que se consideren necesarias para mejorar el modelo de cara a la generalización del mismo a toda la comunidad universitaria.

NUEVAS TECNOLOGÍAS II

**SOBRE CÓMO UN/A INVESTIGADOR/A DOCENTE
PUEDE OBTENER UNA INVENCIÓN PATENTADA SIN
AYUDA DE UNA OFICINA DE PATENTES**

Rafael García Quesada*

**Universidad de Granada*

Cuando un/a investigador/a, docente, llega a materializar una invención concreta, bien sea a modo de representación gráfica, bien sea a modo de concreción objetual, suelen aparecer una serie de cuestiones a solventar. Se trata de preguntas sobre el modo en el que poder dar el siguiente paso para industrializar dicho producto u objeto, o simplemente por conseguir realizarlo... Son cuestiones del tipo: ¿Podré patentar esta o aquella invención? ¿Qué tendría que hacer? ¿Será muy complicado?... son algunas de las cuestiones preliminares de todo aquel que piensa seriamente la posibilidad de patentar algo... Después vendrán otras preguntas del tipo, ¿de verdad es tan complicado? O también ¿tendré que encargárselo a una oficina de patentes? Dichas deliberaciones son necesarias en origen, pero también es verdad que, en demasiadas ocasiones acaban en un callejón sin salida, bien por la aparente complicación de gestión, bien por el elevado precio que ofrecen las distintas oficinas de patentes.

En esta ponencia trataremos de exponer cómo se pueden resolver estas cuestiones al margen de los servicios de una oficina de patentes y por lo tanto con un reducido coste económico para el investigador/a docente. Abordaremos el “cómo” patentar una invención y trataremos de hacer asequible la exposición de modo que manifieste la realidad de dicho proceso... Y es que conseguir una patente, poco tiene que ver con un proceso complejo o extremadamente dificultoso. En cambio, laborioso o dilatado en el tiempo, si son calificativos que pueden adjudicársele, pero no complejo, ni mucho menos “imposible” como para tener que delegar en una oficina de patentes.

Por último, abordaremos brevemente las conveniencias curriculares de este tipo de méritos, esencialmente desde el punto de vista de la ANECA. También trataremos las dificultades existentes en la post-patente, en la industrialización y puesta en el mercado de dicha invención.

**EL DIBUJO DE ARQUITECTURA COMO CASO DE ESTUDIO.
ANÁLISIS INTEGRAL DE LAS APTITUDES GRÁFICAS DE LOS
ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y
UNIVERSITARIA. PROPUESTAS DE MEJORA E
INCORPORACIÓN DE LAS TIC'S**

Lluís Giménez Mateu*, Gustavo Nocito Marasco*, Ernest Redondo Domínguez* y
Joaquim Regot Marimon*

**Universidad Politècnica de Catalunya*

El dibujo es una de las habilidades que todo arquitecto ha de poseer, dado que con él, toma datos, describe, analiza y diseña sus proyectos; para ello en su educación universitaria completa la formación al respecto en diferentes disciplinas gráficas. No obstante tales aptitudes, hasta hace poco, se entendían como algo que había que manifestar de alguna manera antes de acceder a los estudios superiores, pues para adquirir un buen nivel se requiere un cierto adiestramiento manual, educación visual y predisposición natural.

Pero esto ha cambiado radicalmente en los últimos años. Estudiando los perfiles de acceso de nuestros estudiantes en base a diferentes trabajos estadísticos sobre la población estudiantil catalana, hemos comprobado que esta condición no se da en más del 90%.

Por si fuera poco, la nueva selectividad acotará exclusivamente la vía de acceso al futuro grado de Arquitectura a la científico-técnica, dentro de la cual no existe ninguna posibilidad de cursar ni Dibujo Artístico ni Historia del Arte, dos materias fundamentales en el perfil humanista y técnico de los arquitectos, equiparando la formación preuniversitaria a los estudios de Ingeniería. Más aún, con las nuevas pruebas de acceso, la ponderación de materias que permitirán subir nota y definir mejor las aptitudes de los futuros estudiantes, se acota a las Matemáticas, Física y el Dibujo Técnico.

Por otro lado el proyecto Escuela 2.0 generalizará a corto plazo el uso de los ordenadores portátiles y pizarras digitales entre los alumnos del bachillerato y eso a la larga va a incidir directamente en la docencia del Dibujo Técnico, como ha sucedido con el Dibujo en la Ingeniería, lo cual sin duda obligará a plantearse diversas estrategias de actualización por parte de los docentes y de los contenidos de secundaria que estarán dirigidos a unos alumnos nativos digitales.

Esto implicará que el perfil de acceso de los nuevos estudiantes, presentará por un lado una mejor capacitación en el uso de la informática gráfica, lo que a la postre va a obligar a modificar los contenidos de las materias Arquitectura directamente vinculadas, tales como la Geometría Descriptiva, GD y el Dibujo Arquitectónico DA, pero también a agilizar y optimizar mucho los procesos en Análisis de Formas Arquitectónicas, AFA, habida cuenta la falta de preparación absoluta de los estudiantes en Dibujo Artístico.

Por todo ello, en tanto que coordinadores del Área de Arte y de la asignatura de Dibujo Técnico de las PAU en Catalunya, así como responsables de GD y AFA, en la ETSAB, en colaboración con docentes de instituto, planteamos una estrategia global de actuación en el momento de definir el nuevo grado de Arquitectura adaptado al EEES, con una serie de nuevas propuestas metodológicas que afectarían tanto a la docencia en el bachillerato, a las pruebas de Selectividad como a los cursos universitarios, en un proceso en el que se incorporan las TIC, se mejoran y optimizan los procesos docentes a todos los niveles. Para corroborar estas propuestas, se han desarrollado diversos cursos piloto, cuyos primeros resultados también se analizan.

LAS TICs EN LA ENSEÑANZA DE POSTGRADO: RETOS Y EVALUACIÓN

M^a Cruz García Torralbo* y Francisco José Sánchez Concha*

**Universidad de Sevilla*

En este trabajo queremos presentar nuestra experiencia en el campo de la enseñanza online a licenciados de las diversas disciplinas relativas al Arte, como historiadores del arte, conservadores, arqueólogos, museólogos, incluso documentalistas, archiveros y bibliotecarios. A lo largo de los últimos años, con una duración de tres meses y 150 horas, hemos impartido variados cursos de postgrado en la consecución de rellenar lagunas observadas en la formación de estos licenciados, ampliar horizontes de salida profesional, abrir expectativas de investigación desconocidas por ellos y, finalmente, satisfacer una necesidad de conocimientos más profundos a los obtenidos durante sus estudios de licenciatura/grado en algunas de las áreas que más les han motivado. Para ello hemos elaborado las unidades didácticas afines a la enseñanza online, con gran profusión de imágenes, a fin de permitir al alumnado acercarse al Arte sin cortapisas; hemos creado foros de discusión temática entre alumnos conforme a las unidades en curso; se establecieron foros de contacto permanente entre profesorado y alumnos; creamos una línea de correo electrónico abierta para mantener relación fluida y permanente, y resolver dudas precisas en el estudio; se facilitaron numerosos enlaces y recursos de Internet en los que encontrar información, documentación, imagen, actualización y ampliación de contenidos didácticos con fines formativos y de posterior evaluación. Todo ello en el marco de la controversia de si la imagen artística merma en calidad al ser transmitida ajena a su realidad y contexto y si se convierte en herramienta de contenidos fraudulentos. Con este trabajo demostramos que la enseñanza online aplicada al Arte satisface plenamente la demanda formativa de alumnos de estas disciplinas y que la transmisión de imágenes artísticas de alta resolución facilita la interpretación lingüística de las obras, su comprensión y lectura a la perfección, no siendo esto óbice para una posterior visualización de las obras auténticas. Las herramientas informáticas de las últimas tecnologías aplicadas a la enseñanza del Arte son enteramente satisfactorias, rápidas, completas, personales y auténticas, lo que abre un amplio horizonte de recursos didácticos que estamos explorando con la firme convicción de su excelencia aplicados en docencia artística.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN TICs, UN OBSTÁCULO PARA LLEVAR LAS TECNOLOGÍAS A LAS AULAS

Ana Mirete Ruiz* y Francisco Cabello Luque*

**Universidad de Murcia*

Las Universidades están viendo cómo la realidad de sus aulas se está transformando debido a las nuevas exigencias planteadas, tanto por el Espacio Europeo de Educación Superior, como por la evolución natural de la sociedad del conocimiento. La llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación universitaria constituyen una apuesta por la innovación, y se convierten en elementos básicos en la acomodación y ajuste al nuevo orden internacional. El correo electrónico, páginas web, plataformas virtuales, foros, etc., se han convertido en herramientas imprescindibles en la universidad, tanto en la investigación como en la docencia. Los profesores están cada vez más sensibilizados con la necesidad de incorporar las TIC a su quehacer profesional y, que a su vez, se deben trasladar y transmitir estos conocimientos a sus alumnos en forma de competencia transversal. Ahora bien, aún hoy sigue existiendo una gran brecha pendiente de cerrar en torno a la alfabetización digital docente que está impidiendo esa integración de las tecnologías. Lo que presentamos en este trabajo es (a) una breve revisión teórica sobre los mayores obstáculos que encuentran los docentes en el empleo de las tecnologías, (b) una encuesta a través de la cual hemos pretendido obtener información sobre las carencias y necesidades percibidas por el profesorado universitario para la implementación tecnológica, así como del uso que se está haciendo de las TIC en las aulas, y (c) los resultados preliminares de la aplicación de esta encuesta a varios grupos de profesores universitarios. A partir de dichos resultados, expondremos cuáles son los principales problemas que identificamos para la utilización efectiva de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria, cuáles de ellos afectan en mayor medida al rol que debe jugar el profesorado, y propondremos algunas medidas tanto organizativas como de formación para mejorar la manera en que los profesores se enfrentan a las TIC y las emplean en sus clases.

ESTUDIOS DE GÉNERO

**LA DISCRIMINACIÓN DE LA PROFESORA UNIVERSITARIA
MADRE EN LA EVALUACIÓN DE LOS LLAMADOS “SEXENIOS
DE INVESTIGACIÓN”: UNA NOTA CRÍTICA Y UNA
PROPUESTA**

Inmaculada Vivas Tesón *

**Universidad de Sevilla*

Dando por sentado que los criterios de evaluación tenidos en cuenta por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (en adelante, CNEAI) para evaluar la actividad investigadora de los profesores universitarios con el objeto de que les sea reconocido un complemento de productividad (sexenio) son poco adecuados para aplicarlos a la disciplina a la que pertenezco, el Derecho (vgr. el dudoso aval de las citas o “indicios de calidad”, la publicación en una determinada revista o editorial conforme a un ranking oficioso, etc.), a lo que ha de sumarse que lo que se solicita es el reconocimiento de la suficiente calidad de unos trabajos de investigación, que no excelente (¿cómo pretenderlo en la comunidad científico-jurídica española actual?), los cuales no son siquiera consultados por los evaluadores, se añade un dato que, pese a ser fundamental, suele pasar desapercibido en todos los foros sobre evaluación de la calidad de la investigación y, por supuesto, ignorado absolutamente por la CNEAI, creándose una situación injusta: la maternidad de la profesora universitaria solicitante del reconocimiento de un complemento de productividad o sexenio.

La autora de estas líneas pretende con ellas dar cuenta de una realidad vivida en primera persona al someter a evaluación un período en el cual había disfrutado de dos bajas maternales (entiéndase igualmente predicable a los permisos de adopción o acogimiento), pese a las cuales, logró aportar cinco contribuciones que reunían los requisitos exigidos por la normativa. El tramo de investigación fue denegado, sin tenerse en cuenta lo más mínimo el ingente esfuerzo realizado para lograr las cinco aportaciones investigadoras (realizadas a deshoras, con el cansancio propio de la dedicación al cuidado y atención de niños, etc.), pese a los dos permisos de maternidad, la impartición de la completa carga docente tras la incorporación (sin contar con ninguna norma de conciliación de la vida laboral y familiar en la Universidad) y el desempeño del rol de madre en los primeros años de vida de los hijos.

Cuando he compartido mi experiencia personal, hay quien (interlocutor hombre, por supuesto) me ha respondido que por qué no esperé a solicitar la evaluación del periodo de investigación en cuestión. Pero, ¿es que los profesores hombres tienen que esperar? ¿Por qué yo sí, por ser madre? ¿Dónde está la tan proclamada igualdad de oportunidades?

Como es sabido, los sexenios de investigación son cada vez más valorados, pero no por aportar un complemento retributivo, que es lo de menos, sino por convertirse en un indicador de calidad, un requisito para solicitar una licencia sabática o para ser nombrado profesor emérito y para pertenecer a comités y tribunales académicos, así como formar parte de los criterios aplicados en el reparto de los presupuestos destinados a la investigación. Los hombres y mujeres investigadores no estamos, ni mucho menos, en plena igualdad de oportunidades.

Dicha inaceptable situación, que atenta frontalmente contra el principio de igualdad y no discriminación proclamado por el art. 14 CE, no es irremediable. Encuentra fácil solución, si es que se quiere solucionar.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO EVIDENCIA DE CALIDAD DOCENTE. UN EJEMPLO

Enrico Mora* y Margot Pujal*

**Universitat Autònoma de Barcelona*

Introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria significa someter los distintos aspectos que la componen a un análisis reflexivo que identifique posibles sesgos de género y los elimine. Ello implica introducir mayores evidencias de calidad en la actividad docente y su evaluación. En esta comunicación ofrecemos y ejemplificamos una forma de realizar dicha reflexividad a través de la aplicación de la perspectiva de género en el diseño y la elaboración del proyecto docente. Para ello, señalamos en primer lugar, en qué consiste aplicar la perspectiva de género a la docencia universitaria. A continuación definimos la “competencia en perspectiva de género”, en el contexto de las nuevas formas de aprendizaje basado en competencias. Finalmente, aplicamos la perspectiva de género en la elaboración del proyecto docente, y lo ilustramos con uno concreto. Aportamos evidencias de la aplicación en los siguientes aspectos del proyecto docente: a) Objetivos de la asignatura; b) Competencias y sus indicadores; c) Descripción de las unidades docentes; d) Actividades formativas; e) Instrumentos de evaluación; f) Material de apoyo, fuente y bibliografía.

**LA ASIGNATURA “VIOLENCIA DE GÉNERO Y
DERECHOS HUMANOS”: UNA EXPERIENCIA DE
APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE GÉNERO A LAS
CIENCIAS JURÍDICAS**

Josefa Dolores Ruiz-Resa*

**Universidad de Granada*

La asignatura “Violencia de género y derechos humanos”, impartida por tres profesoras a lo largo de un cuatrimestre, ha ensayado una metodología de análisis de textos jurídicos aplicando una metodología de género. Esta asignatura, enmarcada en el área de Filosofía del Derecho, se ha dividido en tres partes, cada una con una duración aproximada de cinco semanas: la primera, dedicada al estudio específico de la Ley Integral de Violencia de Género; la segunda, dirigida a la aplicación de una metodología de análisis de textos jurídicos, siguiendo la propuesta por Alda Facio; y la tercera, centrada en el estudio de los nuevos contenidos jurídico-políticos de la igualdad de género, en el contexto de las democracias actuales. De esta manera, la asignatura garantiza la percepción por parte del alumnado de la interdependencia que existe entre la teoría del Derecho –dedicada a la producción y estudio de los conceptos jurídicos-, la epistemología jurídica- que estudia los métodos de conocimiento utilizados tanto por la teoría como por la praxis jurídicas- y la axiología jurídica -donde se estudia la igualdad como valor jurídico, atendiendo al lugar que ocupa como elemento del sistema jurídico y al contenido que recientemente le otorgan los instrumentos jurídicos internacionales, nacionales y autonómicos.

La circunstancia de que la asignatura, de libre configuración, no sólo se haya dirigido a estudiantes de Derecho y que los alumnos de Derecho fueran primordialmente de segundo curso, ha determinado una dinámica específica, pues en su mayoría no se hayan familiarizados ni con el manejo de textos jurídicos ni tampoco con una serie de nociones jurídicas. Por tal razón, se ha comenzado por el estudio de la Ley de Violencia de Género, para familiarizarlos con esos aspectos a través de algunas partes de su articulado. Por lo que se refiere a la parte de metodología de la ciencia jurídica, esta se ha dividido en dos fases: a) estudio de los métodos tradicionales de la ciencia jurídica, para hacer inteligible la crítica que sobre los mismos realiza la perspectiva de género; y b) estudio de la aportación de la perspectiva de género a la ciencia jurídica, la cual exige conectar los métodos jurídicos a otros métodos de conocimiento, y atender los problemas específicos que esta circunstancia implica para los juristas, ya que en su trabajo se encuentran sometidos al principio de legalidad. En la segunda fase, se ha procedido al estudio de la propuesta de Facio, propuesta que consta de seis pasos, y se ha aplicado en clase a algunos ejemplos, para familiarizar al alumnado con esta metodología. Así, podrían afrontar la realización de un trabajo personal sobre un texto jurídico de su elección, por lo que han sido evaluados en esta parte de la asignatura, y en donde el proceso de selección de los textos y los problemas para la aplicación de esta metodología merecen su propia reflexión.

FORMACIÓN Y CALIDAD: ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS DESDE LAS NECESIDADES DE LAS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

Manuel Antonio Velandia Mora* y M. Mercedes Rizo Baeza*

**Universidad de Alicante*

En la mayoría de sociedades industriales la enfermería es una profesión predominantemente de mujeres, los varones son minoría en todo el mundo. En España la presencia femenina representa el 85 % de profesionales. Estudiar la enfermería es un estudio de género. En este caso un estudio que se centra en la formación de enfermería en el cuidado de adolescentes en sexualidad S, salud sexual SS y reproductiva SR en la Universidad de Alicante.

Los docentes deben asumir nuevos paradigmas educativos, ello implica cambios en los dos actores principales: estudiante y profesor; el estudiante debe pasar de la comprensión a la acción y esto no puede hacerlo sin la motivación que le viene dada desde el profesor; todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por el maestro y su acción; este papel protagonista hace imprescindible su preparación para ser eficaz y eficiente, cualidades destacables que se ponen como base en este trabajo que bajo principios de flexibilidad, se adapta a un marco de referencia didáctico que asume estrategias metodológicas orientadas al desarrollo de competencias propias y necesarias de una profesional de la enfermería; recuperando la experiencia y el saber del propio alumno.

El docente innova su enseñanza y didáctica basándose en la formación por competencias. Las que se esperan de la enfermera son: proporcionar cuidados, respetando en consulta derechos humanos, valores, costumbres y creencias de la persona; emitir juicios y decisiones basados en valoraciones integrales y evidencias científicas; utilizar sistemas de registro y de gestión de información. En este caso proporcionar cuidados en S/SS/SR partiendo de una valoración integral de sus necesidades como adolescentes, respetando sus derechos humanos y sexuales, sus valores, creencias y costumbres, fundamentándose en conocimientos, experiencias y emociones que desarrollen sus competencias para saber ser, saber estar y saber hacer como enfermeras.

Metodología: el docente investiga utilizando encuesta sobre necesidades de conocimiento de estudiantes, partiendo del criterio de que la mayoría son también posibles usuarios de consulta enfermera orientada a jóvenes sobre S/SS/SR; determina necesidades de aprendizaje, diseña metodología (aprendizaje basado en problemas ABP, roll play, retroalimentación y auto/hétero evaluación de estudiantes), provee virtualmente soportes bibliográficos, prepara guía de trabajo en clase que proveerá a estudiantes, introduce presencialmente tema, conduce seminario, retroalimenta y evalúa. Estudiantes: rellenan encuesta S/SS/SR; reciben introducción teórica sobre estrategia comunicativa, emocional y de derechos humanos y sexuales en la consulta integral adolescente en S/SS/SR; estudian y profundizan individualmente soportes y bibliografía virtuales sobre el tema; en clase organizan equipos de trabajo; determinan en equipo problemas de adolescentes mujeres y hombres en S/SS/SR; escogen un tema sobre el cuál simulan consulta adolescente; preparan roll play sobre posibles preguntas de pacientes y del

personal enfermero; preparan materiales informativos y preventivos que proveerán a usuarios o utilizarán para consulta; interpretan roll play consulta enfermera adolescente; hacen auto evaluación del equipo y su trabajo; hacen hetero-evaluación de los compañeros; reciben retroalimentación docente; presentan informe escrito sobre qué aprendieron, para qué le sirve y cómo pueden utilizarlo; algunos optan por presentar evaluación post seminario.

INNOVACIÓN DOCENTE I

ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA PARA FACILITAR LA INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO

Lucía Herrera Torres*, Roberto Cremades Andreu* y Laila Mohamed Mohand*

**Universidad de Granada*

La integración del alumnado de nuevo ingreso en la institución universitaria ha sido objeto de múltiples trabajos dirigidos especialmente a diseñar actividades de orientación y tutorías que la favorezcan (Arco, Fernández, López y Heilborn, 2004; Blasco, 2004; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005; González, 2006; Herrera, 2009; Santos, 2005; Rué, 2004). En este sentido, la universidad de Granada impulsa el desarrollo de proyectos de innovación tutorial cuya finalidad última es la orientación académica, personal y profesional del alumnado. Concretamente, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla se han implementado desde el curso académico 2004/2005 hasta 2009/2010 un total de 10 proyectos. En el presente trabajo se describe el último proyecto, financiado por la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada, destinado al alumnado de nuevo ingreso de las siete especialidades del título de Maestro en la citada facultad. Los objetivos fueron: 1) Mejorar la integración del alumnado en la vida universitaria en los ámbitos académico, organizativo, profesional, cultural y personal; 2) Valorar las dificultades y problemas que se le plantea al alumnado a lo largo de sus estudios de la titulación de Maestro; 3) Fijar los mecanismos más adecuados para resolver esas dificultades y problemas; 4) Buscar un amplio referente de catálogos para su futura inserción laboral; 5) Conocer los posibles itinerarios profesionales; 6) Orientar en la toma de decisiones en relación a su futura labor profesional y crear en el alumnado actitudes positivas hacia su desarrollo profesional.

La muestra estuvo formada por 13 profesores de la facultad, los cuales realizaron la función de tutores, y un total de 77 alumnos de primer curso del título de Maestro. Como instrumentos de recogida de información se emplearon Fichas de seguimiento dirigidas tanto al alumnado como al profesorado participantes para tener un registro de las actividades y tutorías llevadas a cabo a lo largo del curso académico; tres cuestionarios diseñados por Herrera y Gallardo (2006) para recabar información sobre aspectos estrechamente relacionados con el desarrollo e integración académica del alumnado universitario (el conocimiento sobre la estructura y funcionamiento de la universidad, el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como las estrategias y técnicas de estudio que los alumnos ponen en marcha); y, en último lugar, la evaluación del proyecto (tanto del profesorado como del alumnado).

Las actividades desarrolladas durante el curso académico 2009/2010 se agrupan en seis categorías: a) Jornadas de acogida al alumnado de nuevo ingreso; b) Reuniones de coordinación entre la coordinadora del proyecto y los profesores tutores; c) Tutorías grupales; d) Tutorías individuales; e) Cursos y conferencias; f) Jornadas de orientación profesional para alumnos de Magisterio.

Aunque aún se está desarrollando el proyecto de innovación tutorial descrito, los resultados derivados de proyectos similares en este centro (visitar para más información <http://www.ugr.es/~ptutoriasmelilla/>) indican que para el alumnado esta experiencia favorece su orientación e integración universitaria además de posibilitar un mayor acercamiento entre profesores y alumnos, con lo cual coinciden los profesores-tutores participantes.

EL MÉTODO DEL CASO INTERACTIVO

Carmen López Beltrán de Heredia*

**Universidad de Valencia*

El método del caso es sobradamente conocido y muy utilizado en los estudios de postgrado, especialmente en las Escuelas de Negocios. En líneas generales, consiste en redactar un documento basado en hechos reales, dando lugar a que los estudiantes reflexionen sobre sus posibles soluciones. Promueve el trabajo en equipo, permite comparar las decisiones tomadas en clase por otros estudiantes y sus correspondientes resultados, contrastándolo con la solución que finalmente ofrece el Profesor. Por otra parte, el método fomenta el liderazgo basado en el trabajo y la comprensión de los problemas puestos en juego.

Ofrecer a los estudiantes un nuevo instrumento docente que les motive para seguir profundizando en la asignatura. El caso debe asemejarse lo más posible a la vida real, tener una orientación pedagógica, ser una situación que proporcione información y formación.

El tradicional método del “caso”, con adaptaciones novedosas a la asignatura Derecho de Familia y Derecho de Sucesiones, conforme a la experiencia, muy positiva, de su utilización en clase, aunque el grupo sea numeroso.

El método del caso no es muy utilizado en las Facultades de Derecho de España pese a que su eficacia está más que contrastada.

No obstante puede ser también utilizado en la enseñanza de la Licenciatura de Derecho, con las correspondientes adaptaciones puesto que partimos de la hipótesis de unos estudiantes que desconocen por completo la materia objeto de estudio. Por esta razón se propone una adaptación novedosa de este método: el método del caso inter-activo progresivo.

Se trata de iniciar las clases con un supuesto cuyas líneas maestras están ideado por el Profesor para que vaya recogiendo los aspectos más complejos y difíciles de comprender por los estudiantes.

Los estudiante colaboran en la elaboración del supuesto de hecho. Esa colaboración es muy útil para el aprendizaje pues solamente la exposición de hechos conlleva una u otra solución jurídica. Casi siempre, los estudiantes se equivocan al enunciar los hechos o lo hacen de manera inadecuada lo que les permite aprender de sus propios errores.

La mejor fórmula de enseñanza consiste en incitar la curiosidad científica del estudiante, de forma tal que éste deseando aprender, de saber más, lo cual facilitará, el día de mañana su constante actualización de conocimientos.

El caso, manteniendo los personajes iniciales, con los que el alumno se familiariza, se va complicando sucesivamente conforme avanza el Curso.

Esta forma de enseñanza es muy útil en Derecho de Sucesiones, por ejemplo, que no puede comprenderse hasta que se conoce en su totalidad. No obstante, el proceso sucesorio tiene varios pasos consecutivos que se pretenden ir explicando uno por uno con la colaboración activa del estudiante que es la mejor manera de entender una asignatura que es la más difícil de todo el Derecho Civil, exigiendo un conocimiento previo de las restantes ramas que conforman la materia. El caso concluye con la adjudicación de bienes y derechos a los herederos y legatarios, último paso del fenómeno sucesorio.

El método ha resultado muy eficaz en Derecho de Sucesiones y puede ser utilizado en todas aquellas asignaturas cuyos temas guarden entre sí una unidad lógica.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE PLANTEAMIENTOS DE TRABAJO COOPERATIVO EN EL AULA

Pilar Juana García Saura*

**Universidad San Antonio*

En la actualidad se detecta junto a una actitud pasiva del alumnado en su propio aprendizaje, bajo nivel de participación en las clases, poco uso de las tutorías y bajo nivel de asistencia a clase entre otras cuestiones. Todos estos problemas constituyen las principales debilidades del sistema universitario en la actualidad. Parece conveniente, por ello, que el estudiante tome conciencia de la importancia no sólo de comprender y asimilar contenidos sino también de aplicar y dar sentido social y profesional a los aprendizajes que realiza.

Es preciso revisar los cometidos que hasta el momento, alumno y profesor vienen desempeñando en el marco de la enseñanza universitaria y en concreto del EEES para la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Las instituciones docentes deben prepararse para asumir las nuevas responsabilidades y competencias que al profesorado le vienen encima. Hemos de reconocer que la calidad, en última instancia, descansa en la reflexión sobre la propia práctica del profesor, en su relación con los alumnos que tienen un importante papel en los procesos de análisis y logro de calidad y también en las estructuras, los medios didácticos, las dinámicas organizativas, etc.

A nuestro modo de ver, sería de interés establecer un sistema metodológico de enseñanza secuencial, cooperativo, abierto y flexible que apueste por conjugar el rol del profesor que trascienda el de mero transmisor de conocimiento con la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje como protagonista del mismo.

Resulta reconfortante intentar la intervención pedagógica a favor de la mentalización para la cooperación.

La situación cooperativa social, aquella en la que cada individuo sólo alcanza sus objetivos individualmente si todos ellos son interdependientes, ha sido utilizada como concepto guía en la estructuración de numerosas investigaciones.

Las situaciones de trabajo en cooperación, al generar interdependencia entre los componentes del grupo, posibilitan mayor comunicación entre ellos, más justa distribución del poder, hasta ahora concretado en el profesor, así como la asunción de roles distintos a los que ordinariamente el individuo desempeña,. También se consigue un apoyo eficaz al desarrollo de actitudes positivas hacia los compañeros y desarrollo de la autoestima.

PROPUESTA DE AUTORIZACIÓN DE IMPLANTACIÓN DE TÍTULOS OFICIALES DE MASTER EN LA REGIÓN DE MURCIA: UNA APUESTA POR LA CALIDAD Y LA COMPETITIVIDAD

Mónica Erika Gremels* y Eduardo Osuna Carrillo de Albornoz*

**Dirección General de Universidades y Política Científica. Consejería de Universidades, Empresa e Investigación. Región de Murcia.*

El Real Decreto 1393/2007, en su artículo 10, regula la nueva estructura de las enseñanzas de máster, que tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientado a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. En el momento actual las universidades españolas están finalizando el proceso de adaptación de sus títulos. El número de máster implantados en todo el sistema universitario español supera los 4.500, siendo 235 en la Región de Murcia. Consideramos que la oferta es excesiva y en muchos casos carece de una planificación estratégica institucional.

Las Comunidades Autónomas, dentro de su marco competencial, tienen que autorizar la implantación, previa verificación por parte del Consejo de Universidades tras el informe favorable de ANECA o de las Agencias de Calidad competentes. En este sentido, la Región de Murcia dispone de un marco normativo por el que se regula la autorización de implantación de las enseñanzas universitarias oficiales (Decreto 203/2009 de 26 de junio). La Consejería de Universidades, Empresa e Investigación, en virtud de sus atribuciones y en colaboración con ANECA, ha establecido una acción que va dirigida a regular el proceso de autorización de títulos de máster verificados. El protocolo incluye, por una parte, criterios de obligado cumplimiento que aseguran su impartición, relacionados con criterios de complementariedad académica y de especialización, optimización de recursos humanos, materiales y económicos y competencia y cualificación del personal docente. También se recogen, con un carácter complementario criterios relacionados con el potencial docente e investigador, carácter innovador, objetivos estratégicos, sinergias de recursos humanos, entidades o instituciones e internacionalización de la propuesta.

La acción que se presenta está dirigida a incrementar la calidad y la competitividad de la oferta de máster de las universidades de la Región de Murcia

CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD

ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN: EL CÓDIGO DE BUENAS PRÁCTICAS EN INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Carmen Navarro Aragay* y Gaspar Rosselló Nicolau*

**Universidad de Barcelona*

La implantación de sistemas de gestión de la calidad en la investigación ha contribuido de manera importante a una mejora de la calidad de los resultados, ya que permite garantizar su integridad y trazabilidad. Sin embargo, habitualmente estos sistemas solamente se implementan en los grupos de investigación que llevan a cabo actividades de transferencia del conocimiento, especialmente en sectores en los que las empresas destinatarias tienen unas exigencias específicas al respecto. Como consecuencia de ello, existen un gran número de actividades de investigación que no están bajo un sistema de calidad, si bien las exigencias sobre la calidad de los resultados que se obtienen deberían ser las mismas.

La Universidad de Barcelona (UB) ha sido pionera entre las universidades públicas españolas en la implantación de sistemas de gestión de la calidad en la investigación. Así, la UB dispone actualmente de diversos grupos de investigación y estructuras de soporte a la investigación con sistemas de gestión de la calidad certificados y acreditados. Por ello, y con el objeto de disponer de unas pautas de actuación generales que garanticen la calidad de la investigación en todos sus ámbitos, la UB abordó la redacción de un Código de Buenas Prácticas en Investigación. Este proyecto, impulsado desde el Servicio de Calidad de la Investigación de la Agencia de Políticas y de Calidad, y avalado por los Vicerrectorados de Investigación y de Política Docente y Científica, ha sido llevado a cabo por un grupo de trabajo formado por investigadores procedentes de diferentes áreas de conocimiento, personas expertas en los diferentes aspectos contemplados en el documento, responsables de la investigación y la política científica de la UB y personal de la Agencia de Políticas y de Calidad.

El documento resultante, que fue aprobado el 8 de febrero de 2010 por el Consejo de Gobierno de la UB, está basado en documentos similares ya existentes en diversas universidades europeas y tiene como objetivos generales:

- Mejorar la calidad de la investigación en todos sus campos
- Establecer mecanismos para garantizar la honestidad, la responsabilidad y el rigor en la investigación
- Adquirir unas buenas prácticas científicas en la etapa de formación de los investigadores.

El código contempla los siguientes aspectos:

- Honestidad, responsabilidad, rigor y conflictos de interés
- Liderazgo y organización de los equipos de investigación
- Planificación y seguimiento de los proyectos: protocolos de investigación
- Competencia y supervisión del personal investigador en formación
- Procedimientos y métodos

- Instalaciones y equipamientos
- Obtención, registro, almacenamiento, custodia y conservación de los materiales y resultados
- Difusión de los resultados, autoría y propiedad intelectual
- Seguridad, salud y medio ambiente
- Investigación con seres humanos
- Investigación con animales de experimentación

Este documento ha servido también para establecer unas pautas éticas en la investigación que se lleva a cabo en la Universidad de Barcelona y ha permitido constatar que la ética y la calidad, en la mayoría de las ocasiones, no son más que las dos caras de una misma moneda.

PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA GESTIÓN DE PROGRAMAS Y ACCIONES DE I+D+i DE LA FUNDACIÓN SÉNECA –AGENCIA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA REGIÓN DE MURCIA: PROCESO EVALUNET

Antonio González Valverde* y Miriam Tomás López**

**Fundación Séneca – Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia; ** Observatorio de Ciencia y Tecnología de la Fundación Séneca*

La Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia es una entidad creada por el Gobierno Regional de Murcia con la misión de fomentar la investigación científica de excelencia en todos los ámbitos del conocimiento, el desarrollo tecnológico, la transferencia y aplicación de resultados, los procesos innovadores y el aprecio social por la ciencia y la tecnología como elementos de desarrollo económico y de progreso social y cultural.

Los Programas y Actuaciones que se integran en el Plan de Actuación de la Fundación sirven al fomento de la excelencia en la ciencia, la tecnología y la innovación, la potenciación de la investigación básica, el incremento de los recursos económicos y de las infraestructuras dedicadas a I+D+i, la formación de los recursos humanos, la dimensión internacional, la movilización de recursos privados, la permanente mejora de los procesos de gestión y su adecuación a los objetivos señalados. En consecuencia, implican tareas de fomento, asesoramiento, estudio, programación, evaluación, organización y gestión especializada conforme a criterios de planificación y gestión integral.

Las actividades de investigación que demandan recursos económicos públicos, requieren ser evaluadas de forma que su ejecución sea económicamente factible, científicamente aceptable y socialmente aplicable. Por ello, la Fundación Séneca con el propósito de mejorar la gestión de los Programas de ayudas y asegurarse de la calidad científico-técnica de las propuestas financiadas, incorpora una metodología objetiva para evaluar las distintas propuestas con el fin de canalizar y asignar adecuadamente los recursos económicos y así lograr, por un lado, una mayor optimización de los mismos y del otro, dotar de calidad la gestión de convocatorias.

El proceso de evaluación de la Fundación denominado *EVALUNET* se emplea en distintos niveles y momentos, y se concibe como un proceso integrado de múltiples etapas y aspectos que mantienen una coherencia entre sí. Es un instrumento de aplicación transversal que permite evaluar en orden ascendente las acciones y los Programas de I+D+i de la Agencia, dando como resultado, a su vez, indicadores estratégicos en ciencia y tecnología que ayudan a evaluar el Plan de Actuación de la Fundación y su contribución al Plan de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia 2007-2010. Asimismo, el proceso de evaluación se pone en marcha en todo el ciclo de vida de la propuesta sometiéndola a una evaluación ex-ante, de seguimiento y ex-post con diferentes protocolos de evaluación normalizados que recogen los criterios y procedimientos que guían la toma de decisiones sobre las actividades de I+D e innovación a desarrollar.

LA APLICACIÓN INFORMÁTICA DEL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNA DE LA CALIDAD DE LOS CENTROS DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA AUDIT

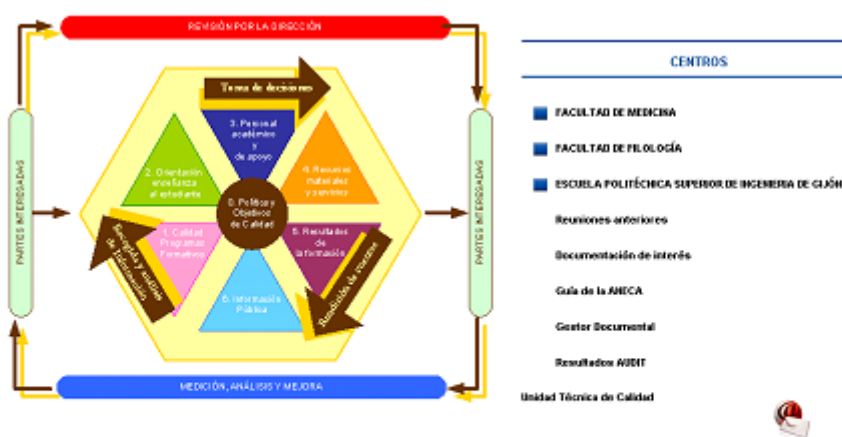
Alberto A. Suárez*, Jorge L. Arias*, Javier Alonso*, Ramiro Martis*, Carlos Catalán* y Miguel Cabaña*

*Universidad de Oviedo

La Unidad Técnica de Calidad (UTCa) de la Universidad de Oviedo tiene entre sus objetivos, diseñar e implantar los **Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC)** de los Títulos Grado y Máster, así como realizar el seguimiento del desarrollo de las Enseñanzas Oficiales Impartidas.

La UTCa presta apoyo técnico a los Equipos de los Centros participantes en el programa AUDIT de la ANECA. Para agilizar el trabajo, se ha diseñado una **herramienta informática** de soporte, de sencilla instalación, utilización y navegación, que permite gestionar toda la información del proceso de forma intuitiva.

Al acceder a esta aplicación, se puede consultar y descargar (según los permisos del usuario) toda la documentación del SGIC diseñado, organizado según las directrices de la ANECA (mapa de procesos, procedimientos, formatos, manual de calidad, listado de documentos, etc). La descripción de las actividades de los **procedimientos** se lleva a cabo a través de diagramas de flujo en vertical, donde se representan las actividades de manera gráfica e interrelacionadas, estableciendo las responsabilidades y los registros vinculados al procedimiento, que permiten evidenciar la conformidad con los requisitos definidos en las directrices del Programa.



Optimizado para una resolución de 1024x768

Captura de pantalla de la aplicación informática del SGIC de los Centros de la Universidad de Oviedo participantes en el Programa AUDIT

Los principales resultados obtenidos son que los tres Centros de la Universidad de Oviedo presentados a la convocatoria 2007, Facultad de Filología, Facultad de Medicina y Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de

Gijón, han obtenido una **valoración positiva del diseño del SGIC** en Julio de 2009, certificados de conformidad UCR 6209, UCR 6309 y UCR 6409 respectivamente, aplicable a todas las titulaciones oficiales que se imparten en los Centros comentados (Grado, Máster y Doctorado).

En la convocatoria del año 2010 participarán 7 nuevos Centros de la Universidad de Oviedo que adaptarán la documentación de la aplicación informática.

Las principales conclusiones y ventajas del sistema implantado en red son: 1. Diagramas de flujo interrelacionados de fácil consulta y acceso. 2. Disponer de toda la documentación en soporte electrónico y evitar las copias del SGIC en papel. 3. Gestionar la Información. 4. Facilitar la labor de las Comisiones de Calidad y Equipos Directivos para la consecución de la mejora continua de las enseñanzas impartidas en la Universidad de Oviedo. 5. Difundir los resultados de desempeño del SGIC mediante indicadores e informes técnicos. 6. Posibilidad de realizar el seguimiento de los títulos oficiales mediante la implantación de **indicadores y cuadros de mando** asociados a los procedimientos.

LA CERTIFICACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN: EXPERIENCIA DEL GRUPO LPL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA (1)

Eva Pardina Arrese*, Míriam Badia Villanueva*, Pere Carulla Sanmartí*, Anna Vasconcellos Garrido* y M. Dolores López-Tejero*

**Universidad de Barcelona*

La implantación de sistemas de gestión de la calidad (SGC) y su posterior certificación está ampliamente extendida en todos los sectores de la sociedad pero no así en las actividades de investigación que se llevan a cabo en organismos públicos. Por ello, cada vez es más frecuente que los grupos de investigación que realizan actividades de transferencia de conocimiento y tecnología, detecten la necesidad de implantar SGC.

El **grupo de investigación Estrés y Metabolismo Lipídico (LPL), de la Universidad de Barcelona (UB)**, está formado por un equipo de 9 investigadores y desde hace más de 30 años lleva a cabo actividades de investigación en proyectos competitivos en el área del metabolismo y la nutrición. Es un grupo Consolidado por la Generalitat de Catalunya desde 1998 y por la Universidad de Barcelona desde 1996. En el año 2003 decidió crear la **“Unitat de Lípids-LPL”** como herramienta para potenciar la gestión y realización de proyectos de investigación y de actividades de transferencia de conocimiento (asesoramiento, diseño, ejecución y análisis) a centros de I+D+I del sector público y privado (industrias farmacéuticas, agroalimentarias, biotecnológicas, hospitales, centros de investigación biomédica, universidades, etc), en el ámbito de la bioquímica y la biología molecular.

En el año 2009 el grupo LPL, con la colaboración del **Servicio de Calidad de la Investigación de la Agencia de Políticas y de Calidad de la UB**, se propuso implantar un SGC según la norma ISO 9001 y recientemente ha conseguido la certificación correspondiente.

Los aspectos clave del desarrollo del proyecto han sido los siguientes:

- Definición de la estructura organizativa y asignación de los puestos clave.
- Toma de conciencia por parte del personal del grupo, de las implicaciones que suponía la implantación de un SGC.
- Definición de la política de la calidad acorde con los principios éticos y profesionales de las actividades que se llevaban a cabo en el grupo.
- Definición del mapa de procesos, identificando como procesos clave la gestión y realización de proyectos de investigación y actividades de transferencia de conocimiento.
- Identificación y valoración de los indicadores de los procesos, como paso clave para la toma de decisiones.
- Preparación de la documentación del sistema.
- Realización de la revisión por la dirección.
- Realización de la auditoria interna y la externa de certificación.

La implantación de un SGC (ISO 9001) ha supuesto, además del valor añadido de la certificación, un esfuerzo organizativo y documental. Sin embargo, este esfuerzo se ha visto recompensado con aspectos muy positivos como:

- Una mejora en el sistema de control y mantenimiento de los equipos.
- La estandarización de los procedimientos de análisis y de la documentación.
- El desarrollo de indicadores válidos.
- Una mejora en el control de la gestión administrativa y financiera y en la planificación general de los procesos, de la difusión y de la protección de resultados.
- Una mejora de la imagen promocional y de la formación del personal.

Por todo ello, la relación beneficio/esfuerzo ha sido muy positiva para el grupo de investigación.

LA CERTIFICACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN: EXPERIENCIA DEL GRUPO LPL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2)

Carme Navarro Aragay*, Gerard Hernández Mir*, Albert Casanova Torrequebrada*, David Ricart Jané*, Julia Peinado-Onsurbe* Miquel Llobera Sande*

**Universidad de Barcelona*

La implantación de sistemas de gestión de la calidad (SGC) y su posterior certificación está ampliamente extendida en todos los sectores de la sociedad pero no así en las actividades de investigación que se llevan a cabo en organismos públicos. Por ello, cada vez es más frecuente que los grupos de investigación que realizan actividades de transferencia de conocimiento y tecnología, detecten la necesidad de implantar SGC.

El **grupo de investigación Estrés y Metabolismo Lipídico (LPL), de la Universidad de Barcelona (UB)**, está formado por un equipo de 9 investigadores y desde hace más de 30 años lleva a cabo actividades de investigación en proyectos competitivos en el área del metabolismo y la nutrición. Es un grupo Consolidado por la Generalitat de Catalunya desde 1998 y por la Universidad de Barcelona desde 1996. En el año 2003 decidió crear la **“Unitat de Lípids-LPL”** como herramienta para potenciar la gestión y realización de proyectos de investigación y de actividades de transferencia de conocimiento (asesoramiento, diseño, ejecución y análisis) a centros de I+D+I del sector público y privado (industrias farmacéuticas, agroalimentarias, biotecnológicas, hospitales, centros de investigación biomédica, universidades, etc), en el ámbito de la bioquímica y la biología molecular.

En el año 2009 el grupo LPL, con la colaboración del **Servicio de Calidad de la Investigación de la Agencia de Políticas y de Calidad de la UB**, se propuso implantar un SGC según la norma ISO 9001 y recientemente ha conseguido la certificación correspondiente.

Los aspectos clave del desarrollo del proyecto han sido los siguientes:

- Definición de la estructura organizativa y asignación de los puestos clave.
- Toma de conciencia por parte del personal del grupo, de las implicaciones que suponía la implantación de un SGC.
- Definición de la política de la calidad acorde con los principios éticos y profesionales de las actividades que se llevaban a cabo en el grupo.
- Definición del mapa de procesos, identificando como procesos clave la gestión y realización de proyectos de investigación y actividades de transferencia de conocimiento.
- Identificación y valoración de los indicadores de los procesos, como paso clave para la toma de decisiones.
- Preparación de la documentación del sistema.
- Realización de la revisión por la dirección.
- Realización de la auditoria interna y la externa de certificación.

La implantación de un SGC (ISO 9001) ha supuesto, además del valor añadido de la certificación, un esfuerzo organizativo y documental. Sin embargo, este esfuerzo se ha visto recompensado con aspectos muy positivos como:

- Una mejora en el sistema de control y mantenimiento de los equipos.
- La estandarización de los procedimientos de análisis y de la documentación.
- El desarrollo de indicadores válidos.
- Una mejora en el control de la gestión administrativa y financiera y en la planificación general de los procesos, de la difusión y de la protección de resultados.
- Una mejora de la imagen promocional y de la formación del personal.

Por todo ello, la relación beneficio/esfuerzo ha sido muy positiva para el grupo de investigación.

ADAPTACIÓN AL EEES II

SIMPOSIO: EVALUACIÓN DEL AJUSTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y DEL PRODUCTO, EN EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús de la Fuente Arias*

**Universidad de Almería*

En el curso de la adaptación de la docencia universitaria al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), es crucial evaluar la percepción del profesorado de los ajustes del diseño (guía docente), desarrollo (proceso de enseñanza-aprendizaje) y producto (rendimiento y competencias construidas) en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A, en adelante) que está teniendo lugar. De forma complementaria, es necesario conocer la percepción del alumnado, respecto a dichos elementos, para efectuar una evaluación cruzada. El Modelo DIDEPRO (De la Fuente y Justicia, 2007) puede ser un heurístico potente para dicha evaluación, al tener soporte conceptual consolidado y unas herramientas de evaluación coherentes con el mismo.

Un total de 67 profesores y 1490 alumnos de las Universidades de Almería y Granada participaron en la evaluación, siete ramas de conocimiento. Cumplimentaron diferentes instrumentos del protocolo para la evaluación de la experiencia ECTS (De la Fuente, 2008). Se realizaron Análisis Descriptivos y de Varianza Multivariada.

En la *comunicación 1*, centrada en la percepción del profesorado, se tomó como variable independiente la Rama de Conocimiento y como dependiente, la percepción de la Guía Docente, del Proceso de E-A, del Rendimiento y descriptivos para la percepción de las Competencias construidas.

En la *comunicación 2*, centrada en la percepción del alumnado, se tomó como variable independiente la Rama de Conocimiento y como dependiente, la tipología de las actividades realizadas, la percepción del Proceso de E-A, y la percepción de las Competencias construidas.

En la *comunicación 3*, centrada en el análisis de los factores condicionantes de la carga de aprendizaje del alumnado, se utilizó como variables independientes el ciclo, el plan de estudios, la virtualización o la carga ECTS de la signatura, y como variable dependiente, el tiempo dedicado a cada tipología de actividad de aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal).

En la *comunicación 4*, centrada en el análisis de la percepción del proceso de E-A del alumnado, se consideraron como variables independientes la rama, el ciclo, el plan de estudios, la virtualización o la carga ECTS de la signatura, y como variable dependiente, la percepción del proceso de E-A, así como el tipo de competencias construidas (conceptual, procedimental y actitudinales).

En la *comunicación 1*, la rama de conocimiento del profesorado determinó diferencias significativas en la satisfacción con la Guía Docente, tanto en aspectos generales como específicos de la misma (diseño). De forma complementaria, aparecieron diferencias en la percepción de aspectos específicos del proceso E-A (desarrollo). Finalmente, también aparecieron diferencias significativas en cuanto a la percepción del rendimiento y de las competencias construidas por del alumnado (producto).

En la *comunicación 2* se muestra las diferencias significativas que la rama de conocimiento evidencia respecto a la carga de actividad conceptual. Aparecen diferencias muy significativas en la satisfacción con el proceso de E-A, destacando la mayor satisfacción con la enseñanza en las ciencias sociales y puras, y menor en las jurídicas y la salud. La mayor satisfacción con el aprendizaje se produce en las c. sociales, educación y puras, y la menor en las c. económicas y ambientales. También aparecen diferencias significativas en el rendimiento según las ramas y en el tipo de competencias construidas.

En la *comunicación 3*, se evidencian los efectos significativos del ciclo, la rama de conocimiento, la carga docente en ECTS de la asignatura, el grado de virtualización o el plan de estudios, respecto a la carga de aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal). El ciclo determinó una mayor carga procedimental y actitudinal, en el caso del segundo ciclo de la titulación, y menor conceptual. La virtualización determinó una mayor carga de aprendizaje. El plan de estudios y la duración de la asignatura en ECTS también marcaron diferencias significativas en la carga de aprendizaje de los tres tipos. Así las asignaturas más largas permiten mayor carga de trabajo procedimental.

En la *comunicación 4*, se determinan las variables que marcan diferencias significativas en la percepción con el proceso de E-A. La nota media del alumnado (a favor de los de mayor rendimiento), el ciclo (a favor del segundo), la duración en ECTS (a favor de las asignaturas anuales), la virtualización (a favor de la misma) establecen un perfil bastante delimitado de los factores que inciden en una buena percepción del mismo.

Se comentan la bondad del Modelo DIDEPRO® para evaluar esta realidad compleja, y las posibles causas de las diferencias aparecidas. Se concluye la implicación de las diferentes percepciones del profesorado y del alumnado, según las diferentes variables analizadas, para garantizar una buena adaptación y ajuste en la implementación del EEES.

PERCEPCIÓN DEL DISEÑO, DESARROLLO Y PRODUCTO DE LA ENSEÑANZA SEGÚN LA RAMA DE CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO

Jesús de la Fuente Arias* y Fernando Justicia Justicia**

**Universidad de Almería; *Universidad de Granada*

En el curso de la adaptación de la docencia universitaria al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), es crucial evaluar la percepción del profesorado de los ajustes del diseño, desarrollo y producto del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A, en adelante) que está teniendo lugar. El Modelo DIDEPRO (De la Fuente y Justicia, 2007) puede ser un heurístico potente para dicha evaluación, al tener soporte conceptual consolidado y unas herramientas de evaluación coherentes con el mismo. El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción diferencial del profesorado del diseño, desarrollo y producto de la enseñanza.

Un total de 67 profesores de las Universidades de Almería y Granada participaron en la evaluación, siete ramas de conocimiento. Cumplimentaron el protocolo para la evaluación de la experiencia ECTS (De la Fuente, 2008). Se realizaron Análisis de Varianza, tomando como variable independiente la Rama de Conocimiento y como dependiente, la percepción de la Guía Docente, del Proceso de E-A, del Rendimiento y descriptivos para la percepción de las Competencias construidas.

Apareció un efecto significativo, de la Rama de Conocimiento, en las diferentes variables dependientes consideradas. En el caso de la Guía Docente, se evidenciaron, diferencias en los elementos de las mismas. También en la Percepción del Proceso de E-A, resaltando las bajas puntuaciones de la rama de ciencias puras, en los comportamientos de aprendizaje, en relación a las ciencias sociales o de la salud. Igualmente aparecieron diferencias en la percepción de los Rendimientos de orden conceptual, procedimental y actitudinal, entre las ramas. Finalmente, el orden de la percepción de las competencias construidas otorga más valor a las competencias académicas que a las profesionales, y a las conceptuales que a las de tipo procedimental.

Los resultados evidencian diferencias manifiestas entre la percepción del diseño, desarrollo y producto según las ramas de conocimiento del profesorado. Es destacable la tendencia de la percepción de la construcción de las competencias, lo que evidencia el camino que queda por recorrer en la construcción de las mismas. Se comentan los resultados y las implicaciones para la implantación generalizada del EEES.

**PERCEPCIÓN DEL DESARROLLO DEL PROCESO DE E-A
Y DEL PRODUCTO, SEGÚN LA RAMA DE
CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO**

Ana Belén G. Berbén* y M. Carmen Pichardo*

**Universidad de Granada*

En el curso de la adaptación de la docencia universitaria al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), es crucial evaluar la percepción del alumnado, respecto a dichos elementos, para efectuar una evaluación cruzada. El Modelo DIDEPRO (De la Fuente y Justicia, 2007) puede ser un heurístico potente para dicha evaluación, al tener soporte conceptual consolidado y unas herramientas de evaluación coherentes con el mismo.

Un total de 1490 alumnos de las Universidades de Almería y Granada participaron en la evaluación, pertenecientes a siete ramas de conocimiento. Cumplimentaron diferentes instrumentos del protocolo para la evaluación de la experiencia ECTS (De la Fuente, 2008). Se realizaron Análisis de Varianza Multivariada.

Se muestran las diferencias significativas que la rama de conocimiento evidencia respecto a la carga de actividad conceptual. Aparecen diferencias muy significativas en la satisfacción con el proceso de E-A, destacando la mayor satisfacción con la enseñanza en las ciencias sociales y puras, y menor en las jurídicas y la salud. La mayor satisfacción con el aprendizaje se produce en las c. sociales, educación y puras, y la menor en las c. económicas y ambientales. También aparecen diferencias significativas en el rendimiento según las ramas y en el tipo de competencias construidas.

Los resultados evidencian diferencias manifiestas según la rama de conocimiento, respecto a la carga de aprendizaje y la satisfacción del proceso de E-A. Se comentan los resultados y las implicaciones para la implantación generalizada del EEES.

FACTORES DETERMINANTES DE LA TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN EL EEES

José Manuel Martínez Vicente* y Jesús de la Fuente Arias*

**Universidad de Almería*

El objetivo de esta investigación fue conocer los perfiles de horas de aprendizaje de diferente tipo, promotoras de las competencias a construir, según diferentes factores determinantes establecidos.

Un total de 1490 alumnos de las Universidades de Almería y Granada participaron en la evaluación de sus asignaturas. Cumplimentaron el protocolo para la evaluación de la experiencia ECTS (De la Fuente, 2008). Se realizaron Análisis de Varianza, tomando como variables independientes diferentes factores determinantes del aprendizaje, tales como el ciclo, la rama de de Conocimiento, los créditos ECTS de las asignatura, el suso de virtualización o el plan de estudios. Como variable dependiente, se utilizó la cantidad de horas de aprendizaje empleadas en la asignatura, de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. las actividades de aprendizaje la percepción de la Guía Docente, del Proceso de E-A, del Rendimiento y descriptivos para la percepción de las Competencias construidas.

Se evidencian los efectos significativos del ciclo, la rama de conocimiento, la carga docente en ECTS de la asignatura, el grado de virtualización o el plan de estudios, respecto a la carga de aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal). El ciclo determinó una mayor carga procedimental y actitudinal, en el caso del segundo ciclo de la titulación, y menor conceptual. La virtualización determinó una mayor carga de aprendizaje. El plan de estudios y la duración de la asignatura en ECTS también marcaron diferencias significativas en la carga de aprendizaje de los tres tipos. Así las asignaturas más largas permiten mayor carga de trabajo procedimental.

Las diferencias significativas aparecidas ponen de manifiesto que la carga de aprendizaje del alumnado, evaluado a través de las horas de actividad, es un factor importante a tomar en consideración en los ajustes al EEES. Se comentan los resultados y las implicaciones para la implantación generalizada del EEES.

FACTORES DETERMINANTES DE LA PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DEL EEES

Jesús de la Fuente Arias^{*}, M. D. Sánchez Roda^{*} y F. J. Peralta Sánchez^{*}

^{}Universidad de Almería*

El objetivo de esta investigación fue conocer las variables que determinan la satisfacción con el proceso de E-A, desde la perspectiva del alumnado.

Un total de 1490 alumnos de las Universidades de Almería y Granada participaron en la evaluación de sus asignaturas. Complimentaron el protocolo para la evaluación de la experiencia ECTS (De la Fuente, 2008). Se realizaron Análisis de Varianza, tomando como variables independientes diferentes, tales como la nota media del alumnado, el ciclo, la rama de de Conocimiento, los créditos ECTS de las asignatura, el uso de virtualización o el plan de estudios. Como variable dependiente, se utilizó la percepción del proceso de E-A.

Se determinan las variables que marcan diferencias significativas en la percepción con el proceso de E-A. La nota media del alumnado (a favor de los de mayor rendimiento), el ciclo (a favor del segundo), la duración en ECTS (a favor de las asignaturas anuales), la virtualización (a favor de la misma) establecen un perfil bastante delimitado de los factores que inciden en una buena percepción tal proceso mismo.

Las diferencias significativas aparecidas ponen de manifiesto que la percepción del proceso de E-A, obedece a las diferentes variables evaluadas. Por ello, las mismas son un factor importante a tomar en consideración en los ajustes al EEES. Se comentan los resultados y las implicaciones para la implantación generalizada del EEES.

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICOS I

¿INFLUYE LA COLABORACIÓN CIENTÍFICA EN LA VISIBILIDAD DE LAS PUBLICACIONES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS?

Isabel Iribarren-Maestro^{*}, Carlos García-Zorita^{*}, Preiddy Efraín-García^{*} y Elías Sanz-Casado^{*}

^{}Universidad Carlos III de Madrid*

Existen distintos estudios que relacionan la colaboración entre autores, instituciones o países con el número de citas que reciben los trabajos, demostrando en muchos casos que existe una correlación positiva entre cualquier tipo de colaboración y la visibilidad que se tiene en la comunidad científica (Bordons y Gómez, 2000; Glänzel y Schubert, 2001; Van Raan, 1997).

Sin embargo, no todos los científicos avalan esta idea, ya que hay quienes asocian la gran cantidad de citas recibidas con un incremento considerable de autocitas y de citas de otros colaboradores (Rousseau, 1992; Leimu y Koricheva, 2005).

Un estudio previo, basado en el análisis de la relación de estas variables en la producción por departamentos de la Universidad Carlos III de Madrid (Iribarren-Maestro y otros, 2009) demuestra que en las publicaciones internacionales de esta institución, la colaboración internacional y entre instituciones incrementa el número de citas, mientras que no existe relación entre la colaboración, únicamente entre autores, y el número de menciones recibidas por los trabajos.

En este trabajo se amplía la muestra de estudio a la producción científica internacional (a través de las bases de datos de la plataforma *Web of Science*) de todas las universidades públicas y privadas españolas, analizadas a nivel macro.

A partir de la aplicación de técnicas de estadística multivariante (Análisis de Correspondencias) se concluye que al analizar la producción universitaria en su conjunto, existe una relación significativa entre la colaboración científica en todos sus niveles (internacional, nacional y entre autores) y un aumento del número de citas, así como de la visibilidad de los trabajos, medida esta última a través de los cuartiles que ocupan las revistas donde se publica la investigación. Los cuartiles se identifican a través de la base de datos Journal Citation Reports.

ORIGEN DEL CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO DE LAS PATENTES ESPAÑOLAS

María Luisa Lascurain-Sánchez^{*}, María Jesús Madera-Jaramillo^{**} y Elías Sanz-Casado^{*}

^{}Universidad Carlos III de Madrid; ^{**}UNAM (México)*

El análisis de la innovación patentada constituye una herramienta fundamental para determinar la capacidad tecnológica de un país, región o institución. En este sentido, la procedencia del conocimiento que ha sido utilizado para generar nuevas patentes permite conocer el estado de la tecnología en los diferentes sectores de actividad temática. Por ello, el estudio de las referencias realizadas a otras patentes nos ha permitido rastrear la tecnología a partir de la que se originan nuevas invenciones.

El objetivo de este trabajo es determinar el origen de la investigación que ha dado lugar a las patentes españolas.

Se han analizado las patentes concedidas en el periodo 1997-2008 y recogidas en la base de datos INVENES de la OEPM. Para el análisis de las patentes referenciadas se ha utilizado la BD *Derwent Innovation Index*, y la identificación de la nacionalidad de los solicitantes de éstas se ha llevado a cabo a través de los datos obtenidos en la Base de Datos EPO.

Para el tratamiento de los datos se ha creado una base de datos relacional, administrada por el sistema de gestión MySQL y se han desarrollado scripts con el lenguaje de programación Perl. Los indicadores obtenidos en relación con las patentes fuentes han sido: su evolución temporal, temática (según clasificación CIP), procedencia geográfica (por Comunidades Autónomas) y el país de protección de aplicación prioritaria. Con respecto a las referencias se ha analizado: evolución temporal, nacionalidad del solicitante y temática.

Además, se han utilizado indicadores multidimensionales, en concreto los obtenidos a partir del Análisis de correspondencias.

Se obtuvieron un total de 19.498 patentes españolas concedidas entre los años 1997 y 2008, con sus correspondientes referencias.

El análisis de las mismas ha permitido establecer el índice de aislamiento (porcentaje de patentes españolas referenciadas en las patentes fuente), así como la nacionalidad del resto de las referenciadas.

Estos resultados figuran tanto en valores absolutos como desagregados por categorías temáticas a nivel sección de la CIP.

Mediante sendos análisis de correspondencias se han establecido las relaciones de dependencia entre los temas de las patentes fuente y los de las patentes referenciadas, así como entre los de las patentes fuente y la nacionalidad de las patentes referenciadas.

¿SE PUEDE EVALUAR A LOS INVESTIGADORES EN HISTORIA MODERNA CON LOS MISMOS INDICADORES APLICADOS EN OTRAS DISCIPLINAS?

Carmen Martín-Moreno*, Antonio E. Serrano-López*, Preiddy Efraín-García* y Elías Sanz-Casado*

**Universidad Carlos III de Madrid*

La evaluación de la actividad investigadora de tipo cuantitativo permite evaluar los recursos económicos y humanos invertidos en el sistema científico. Este tipo de evaluación se realiza fundamentalmente analizando la producción científica de los investigadores a partir de indicadores bibliométricos y cientiométricos. De esta forma, se consigue una aproximación objetiva a una realidad tan compleja y variada, como la actividad investigadora. En este sentido, hay que señalar que este tipo de evaluación no ha sido muy utilizado para conocer la actividad científica de los investigadores en humanidades, y aun menos para la realización de estudios bibliométricos basados en el análisis de referencias bibliográficas. Ello se debe a la carencia de bases de datos que recojan exhaustivamente la investigación que publican los humanistas, preferentemente en monografías y publicaciones periódicas nacionales.

Ante esta situación, se diseñó y elaboró un instrumento que permitiera el análisis de la investigación en Historia moderna en España. Este instrumento consiste en un índice de citas que recoge la producción científica española publicada en las revistas académicas más prestigiosas de esta disciplina, durante el período 2002-2006, así como las referencias que dichos trabajos fuente contienen. Este índice de citas se ha denominado *Modernitascitas*.

El objetivo del estudio ha sido determinar las características de los investigadores españoles en Historia Moderna, estudiando el uso que hacen de la investigación previa consultada. Para conseguirlo, hemos estudiado las principales características de la información que consumen estos científicos para realizar sus trabajos de investigación.

Para realizar este trabajo, se ha utilizado *Modernitascitas*, el índice de citas que recoge la producción científica de los investigadores españoles en Historia Moderna. La información de dicho índice se incorpora a una base de datos en formato *Mysqls* y a la hora de recuperar los datos necesarios para realizar el trabajo, se utilizan scripts en Perl, un lenguaje de programación enfocado al tratamiento de información y su presentación por pantalla u otro medio.

Durante el periodo 2002-2006, se ha estudiado la producción de las 16 revistas más prestigiosas de Historia Moderna. Estas contenían 809 artículos fuente que mostraban una distribución muy heterogénea, pues el rango iba de 9 a 126 artículos. Estos 809 artículos fuente contenían un total de 33.407 referencias bibliográficas. Se han analizado los autores más productivos y contrastado con los más citados, así como la coautoría en documentos fuente y en referencias. Los trabajos citantes y citados se han podido integrar en cada una de las 47 áreas temáticas en que se ha dividido la Historia Moderna. Por ello, además de los indicadores anteriores, se ha estudiado la capacidad idiomática y la tipología documental tanto en trabajos citantes como citados, observándose diferencias entre ambos tipos de relaciones.

**ANÁLISIS TEMÁTICO DE LA INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN REVISTAS CIENTÍFICAS
ESPAÑOLAS (1999-2008)**

Rafael Bracho-López*, Alexander Maz-Machado*, Pilar Gutiérrez-Arenas*,
Manuel Torralbo-Rodríguez* y M. Dolores Hidalgo-Ariza*

**Universidad de Córdoba*

A pesar de su corta historia, la educación matemática es una disciplina científica que, presumiblemente, ha experimentado un nivel de desarrollo importante en nuestro país en las últimas décadas. Sin embargo, si bien la creación del conocimiento científico y su posterior difusión son aspectos ampliamente estudiados en el contexto internacional, en España son escasos los estudios encaminados a detectar los focos y las tendencias investigadoras actuales en educación matemática. Algunos acercamientos se han realizado hacia la producción de tesis doctorales o en la visibilidad internacional, pero se han dejado fuera los propios medios de difusión nacional: las revistas científicas y los congresos.

El objetivo de nuestro trabajo es visibilizar la producción en investigación en educación matemática en España a través de los artículos publicados en revistas científicas españolas y desde una perspectiva conceptual o temática.

Se han analizado los 774 artículos publicados entre 1999 y 2008 en un conjunto de ocho revistas españolas representativas obtenido mediante la consulta de las bases de datos IN-RECs y MathEduc, verificándose que se cumplen las leyes y patrones propios de la ciencimetría. Tras ello, nos hemos centrado en el análisis temático de los documentos a partir del estudio de las variables definidas en la *Mathematics Education Subject Classification (MESOC)* para la catalogación conceptual en la base de datos MathEduc, ya que las categorías establecidas en dicho sistema son ampliamente aceptadas por la comunidad de investigadores en educación matemática y han sido utilizadas en estudios anteriores, lo que nos ha permitido realizar análisis comparativos.

A través de nuestro análisis se ha podido configurar el mapa temático actual de la investigación en educación matemática en España, comprobándose el interés de los científicos de dicha área de conocimiento por un variado y completo conjunto de tópicos que responde a la problemática actual de la educación matemática.

INNOVACIÓN DOCENTE II

**SIMPOSIO: APLICACIONES DE ERGONOMÍA
ORGANIZACIONAL EN EL AULA**

Ángel Jesús Callejón Ferre* y Borja Velázquez Martí**

Universidad de Almería*; *Universidad Politécnica de Valencia*

Desde la Declaración de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un cambio en el trabajo del profesor y del alumno. Éste debe aprender por competencias, además de adquirirlas. En esta nueva situación, lo más común es considerar “trabajador propiamente dicho” al docente y no al alumno. ¿Qué pasaría si se considerara al alumno como trabajador (que lo es)? De hecho, en la realización de los nuevos Títulos de Grado se supone que el alumno no puede trabajar más de 8 h diarias. Por ahora, no se ha estudiado mucho la interacción de las demandas académicas solicitadas a los alumnos frente a las capacidades de éstos. La evaluación de dicho fenómeno recae sobre la Psicología Aplicada que es parte fundamental de la Ergonomía Organizacional (Sebastián, 2008).

El objetivo fundamental de este simposio es evaluar los posibles riesgos psicosociales que presentan los alumnos en el aula. Muchos son los métodos de evaluación como FSICO del Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSHT, 2005), Mini Psychosocial Factors (Ruíz e Idoate, 2005), Nacional Aeronautics and Space Administration (Llaneza-Álvarez, 2008), Ergos (Llaneza-Álvarez, 2008), etc. En todos los estudios se ha utilizado el método MPF. Los resultados, en general, apuntan a valores normales, concluyendo que no existen riesgos psicosociales en las aulas estudiadas.

APLICACIONES DE ERGONOMÍA ORGANIZACIONAL EN LA ASIGNATURA “APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS MATERIAS DE CARÁCTER TECNOLÓGICO EN LA FP” DEL MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Ángel Jesús Callejón Ferre^{*}, Borja Velázquez Martí^{**} y Emilio Ruíz García^{***}

^{}Universidad de Almería; ^{**}Universidad Politécnica Valencia; ^{***}ArcelorMittall Lesaka*

Hasta el curso académico 2008/09 se ha impartido en la Universidad de Almería el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), siendo sustituida dicha formación en el curso 2009/10 por el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas necesario, en muchos casos, para acceder al funcionariado de profesores de “Enseñanzas Medias”.

La asignatura “Aprendizaje y Enseñanza de las Materias de Carácter Tecnológico en la FP” forma parte del mencionado Máster y es cursada de forma muy mayoritaria por alumnos/as de carreras técnicas como Arquitectos, Arquitectos técnicos, Ingenieros Superiores e Ingenieros Técnicos. El posible efecto en la salud y conducta de estos alumnos/as (riesgos psicosociales) es el resultado de una mezcla de las demandas académicas que se les solicita y sus capacidades individuales.

El objetivo de este estudio es evaluar los posibles riesgos psicosociales de los alumnos/as que cursan la asignatura antes mencionada.

Para la evaluación se ha escogido el método Mini Psychosocial Factors (Ruíz e Idoate, 2005) por su simplicidad y rápidos resultados frente a otros métodos, ya que consta sólo de quince preguntas que los alumnos/as deberán contestar.

Los resultados indican que no se aprecian riesgos importantes, aunque sí (de forma individual) aparecen algunas molestias, sobre todo en lo referente a carga mental, posiblemente debido a que al ser personas que también tienen o han tenido trabajo ocupan más de ocho horas al día al mismo.

Como conclusión, no se aprecian riesgos psicosociales en el aula de la asignatura estudiada.

EVALUACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS MEDIANTE EL MÉTODO MINI PSYCHOSOCIAL FACTORS EN LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS TECNOLÓGICAS DE ELEVADA DIFICULTAD EN GRUPOS PEQUEÑOS

Borja Velázquez Martí*, Emilio Ruíz García** y Victor Manuel Idoate García***

Universidad Politécnica De Valencia; **ArcelorMittall Lesaka; *Instituto Navarro de Salud Laboral*

Una variación de la metodología tradicional fue aplicada durante cuatro cursos, entre 2006 y 2010 a los alumnos de Ingeniería de Montes en las asignaturas: Maquinaria Forestal, y Maquinaria para Movimientos de Tierras. Estas asignaturas son obligatorias de especialidad donde la tasa de aprobados hasta ese momento ha sido bastante reducida, notándose un progresivo descenso de alumnos matriculados a causa de la dificultad que entrañan y un bajo nivel de interés suscitado por esta situación. Este trabajo de investigación tiene como objetivo evaluar la aplicación de metodologías activas para mejorar los índices de satisfacción de los alumnos y número de aprobados, analizando los posibles riesgos psicosociales de los alumnos/as que cursan las asignaturas antes mencionadas. De acuerdo a este propósito las tareas realizadas por los alumnos en las asignaturas fueron las siguientes: Tras clases presenciales de tiempo reducido problemas de cada tema debían ser resueltos por los alumnos de forma personal fuera del tiempo de clase. Estos problemas eran evaluados por el profesor con calificación de 0 a 10. Sobre esta nota se le aplican ciertas penalizaciones: 1 punto por semana de retraso en la entrega de la tarea semanal, 1,5 sobre la nota si no han asistido a las clases presenciales correspondientes. Una vez los ejercicios han sido corregidos por el profesor, la calificación obtenida adquiere carácter temporal. El profesor devuelve los ejercicios corregidos a los alumnos quienes deben repetir (volver a entregar) los problemas resueltos incorrectamente para que la nota se haga efectiva. La nota final del curso se establece haciendo media geométrica de las notas semanales obtenidas. En caso de que el alumno no supere con éxito la asignatura con la metodología planteada, existía un examen global, al estilo tradicional. Para el análisis se ha escogido el método Mini Psychosocial Factors (Ruíz e Idoate, 2005). Los resultados observados han sido los siguientes: El nivel de aprobados fue del 100 % con calificaciones sensiblemente superiores al de los cursos anteriores, el nivel de satisfacción percibido por el profesor ha sido alto, también esto se ha reflejado en las encuestas oficiales realizadas por los alumnos. Se han detectado varios inconvenientes. Esta metodología obliga al profesor a corregir semanalmente un número elevado de ejercicios. Por tanto, sólo puede ser aplicada en grupos con un número reducido de alumnos, la picaresca de los estudiantes hace que algunos se vean tentados a copiar las soluciones de trabajos realizados por los compañeros. Si el profesor detecta tal suceso estableció medidas de penalización para ambos. El trabajo regularmente exigido a los alumnos puede no ser bien aceptado por los mismos dado que se aleja de su vicio adquirido del sistema tradicional de enseñanza. Los resultados del método MPF indican que no se aprecian riesgos importantes, aunque sí (de forma individual) aparecen algunas molestias, sobre todo en lo referente a carga mental.

**APLICACIONES DE ERGONOMÍA ORGANIZACIONAL EN
LA ASIGNATURA “MOTORES Y MAQUINARIA
FORESTAL” DE LA ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE
INGENIEROS AGRÓNOMOS DE LA UNIVERSIDAD DE
CASTILLA-LA MANCHA**

Mariano Suárez de Cepeda Martínez*, Emilio Ruíz García** y Victor
Manuel Idoate García***

Universidad de Castilla-La Mancha; **Arcelor Mittal Lesaka; *Instituto
Navarro de Salud Laboral*

La asignatura “Motores y maquinaria forestal” forma parte del plan de estudios de la titulación de Ingeniero Técnico Forestal (ITF) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Esta asignatura al tener el carácter de troncal es cursada en 2º curso por todos los alumnos que desean acceder al título de ITF.

Al ser el último año en que se va a impartir dicha asignatura dentro de la titulación de ITF, y como referencia para la misma asignatura en la nueva titulación de grado en Ingeniero Forestal y del Medio Natural, se estudia el posible efecto en la salud y conducta de estos alumnos/as (riesgos psicosociales) como resultado de una mezcla de las demandas académicas que se les solicita y sus capacidades individuales.

El objetivo de este estudio es evaluar los posibles riesgos psicosociales de los alumnos/as que cursan la asignatura antes mencionada.

Para la evaluación se ha escogido el método Mini Psychosocial Factors (Ruíz e Idoate, 2005) por su simplicidad y rápidos resultados frente a otros métodos, ya que consta sólo de quince preguntas que los alumnos/as deberán contestar.

Los resultados indican que no se aprecian riesgos importantes, aunque sí (de forma individual) aparecen algunas molestias, sobre todo en lo referente a carga mental. Como conclusión, no se aprecian riesgos psicosociales en el aula de la asignatura estudiada.

**APLICACIONES DE ERGONOMÍA ORGANIZACIONAL EN
LA ASIGNATURA “MAQUINARIA AGRÍCOLA” DE LA
ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS
AGRÓNOMOS DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA
MANCHA**

José Ignacio Rojas Sola^{*}, Raimundo Romero Moreno^{**}, Mariano Suárez de
Cepeda Martínez^{**} y Víctor Manuel Idoate García^{***}

^{}Universidad de Jaén; ^{**}Universidad de Castilla-La Mancha; ^{***}Instituto
Navarro de Salud Laboral*

La asignatura “Maquinaria agrícola” forma parte del plan de estudios de la titulación de Ingeniero Técnico Agrícola (ITA) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Esta asignatura al tener el carácter de troncal es cursada en 2º curso por todos los alumnos que desean acceder al título de ITA.

Al ser el último año en que se va a impartir dicha asignatura dentro de la titulación de ITA, y como referencia para la misma asignatura en la nueva titulación de grado en Ingeniero Agrícola y del Medio Rural, se estudia el posible efecto en la salud y conducta de estos alumnos/as (riesgos psicosociales) como resultado de una mezcla de las demandas académicas que se les solicita y sus capacidades individuales.

El objetivo de este estudio es evaluar los posibles riesgos psicosociales de los alumnos/as que cursan la asignatura antes mencionada.

Para la evaluación se ha escogido el método Mini Psychosocial Factors (Ruíz e Idoate, 2005) por su simplicidad y rápidos resultados frente a otros métodos, ya que consta sólo de quince preguntas que los alumnos/as deberán contestar.

Como conclusión, no se aprecian riesgos psicosociales en el aula de la asignatura estudiada.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

LA INVESTIGACIÓN EN LA UNED: EL SISTEMA ACTUAL DE BECAS Y EL PLAN DE PROMOCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Encarnación Abad Arenas*

**Universidad Nacional de Educación a Distancia*

En la actualidad, los titulados superiores matriculados en un Programa de Doctorado o Máster Universitario Oficial, tenemos como principal objetivo el de iniciarnos en la formación de la investigación científico-técnica. En este sentido, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ha fijado, recientemente, ciertas actuaciones en el denominado Plan de Promoción a la Investigación. En particular, en la Potenciación de los Recursos Humanos y como modalidad de ayuda relacionada con la formación y actuación de los investigadores, se encuentra la orientada a la formación de personal investigador de los titulados que nos encontramos en la situación antes descrita y que pretendemos realizar una Tesis Doctoral en el seno de esta Universidad. Esta ayuda, de carácter anual y con una duración máxima de cuatro años, se estructura en dos periodos claramente diferenciados. En el primero y con una duración de veinticuatro meses, se presenta con las características propias de una beca, en el que deberemos alcanzar la suficiencia investigadora mediante la obtención del DEA, o bien obtener el título de Máster que constituya el periodo de formación del programa de doctorado. En el segundo periodo, tras la consecución de estos fines, y con una duración máxima de dos años, se da paso a la contratación laboral en prácticas.

Asimismo, esta ayuda, además de reportarnos la exención de los precios públicos para el curso vigente por la matrícula del programa de doctorado o máster, nos permite, previo informe favorable de la Comisión de Doctorado e Investigación de esta Institución, realizar estancias temporales en centros de investigación extranjeros, lo cual nos permite completar nuestra formación investigadora.

Por otra parte y además de la ya destacada Potenciación de los Recursos Humanos a través de las distintas modalidades de ayudas relacionadas con la formación y actualización de investigadores y la ulterior contratación de personal para su incorporación a los grupos de investigación de la Universidad, el Plan de Promoción de la Investigación en la UNED en 2010 lleva a cabo otras actuaciones. Entre ellas cabe destacar la dirigida al equipamiento científico-técnico, manteniendo el ya existente y aumentando el potencial investigador; la realización de proyectos de investigación y la posterior difusión de los resultados obtenidos a la sociedad española y a la comunidad académica tanto nacional como internacional, potenciando con ello la imagen pública de nuestra Universidad; el apoyo de los jóvenes investigadores que comienzan su carrera científica a su incorporación a la dirección de proyectos de investigación, y por último, la creación de acciones que presentan características especiales orientadas indudablemente al fomento de la investigación con difícil ubicación en el marco de otras acciones institucionales. Todo ello se configura como un entramado de actuaciones cuya pretensión última es la de incrementar los recursos humanos dedicados a la investigación e incentivar determinadas líneas de investigación, mejorar el equipamiento científico-técnico que resulta necesario para la investigación de los grupos y aumentar la difusión de los resultados obtenidos de aquélla.

SOBRE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA... UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

Juan-Carlos Argüelles*

**Universidad de Murcia*

En las últimas décadas, la comunidad científica ha implantado un sistema de evaluación de su actividad investigadora, con validez mundial, que mide la calidad de la investigación básica tomando como base casi exclusiva, las publicaciones y documentos emanados por los distintos grupos establecidos. Esquemáticamente, dicho método atiende a tres criterios fundamentales: número total de publicaciones (producción); prestigio del órgano donde se recoge la publicación (impacto), y citas que recibe un determinado artículo de otros colegas o del propio grupo (citas). La conjunción entre estos factores, genera una serie de parámetros matemáticos que permiten otorgar un valor cuantitativo a la trayectoria de cada grupo –extensible a cada miembro individual-, estableciendo simultáneamente una gradación comparativa con los demás equipos adscritos a cada área. Casi sin excepción, las decisiones de política científica dirigidas a la concesión de proyectos, asignación de recursos o selección de nuevo personal, obedecen fundamentalmente a la aplicación milimétrica de este procedimiento.

Sin embargo, a juicio de renombrados expertos el sistema de evaluación descansa sobre premisas equivocadas y contiene importantes errores de concepción, que se indican resumidamente a continuación. a) El fin último de la ciencia no es producir datos, sino descubrir evidencias y crear nuevos conocimientos; b) El método mide la actividad global del grupo, sin deslindar la aportación de cada miembro en particular; aunque se han introducido factores correctores relativos al número y posición de los autores en un artículo, su uso no es obligatorio; c) Muchos científicos consideran un hito capital publicar en una revista con alto impacto, antes que realizar una contribución esencial al conocimiento; d) Precisamente, el famoso índice de impacto (IF) es calculado por una compañía (ISI Thompson) con sus propios intereses comerciales; e) El proceso de revisión por pares que evalúa los artículos enviados no es anónimo y el grado de afinidad entre autores, revisores y editores puede supeditar la decisión sobre su aceptación; f) La presión que sufren los investigadores condiciona una estrategia rutinaria de trabajo a corto plazo, para lograr un nivel impactante de publicaciones; a su vez, ha generado sonados casos de fraude científico. Curiosamente, los artículos fraudulentos se siguen citando y contabilizando entre los distintos índices.

La aplicación a rajatabla de este procedimiento está provocando varias consecuencias perniciosas en el quehacer científico, como la extinción progresiva de los grupos minoritarios en favor de macrogrupos que funcionan como verdaderas factorías de producción. Históricamente, es demostrable que muchos avances científicos capitales se deben al tesón de investigadores aislados o equipos minoritarios, no a los “grupos de excelencia”. Por otra parte, la Universidad, que en muchos países (España, por ejemplo) soporta una fracción mayoritaria del esfuerzo investigador, concede sus plazas de

profesorado con parámetros de producción investigadora, orillando el componente docente que, paradójicamente, supone para muchos profesores la carga principal de su dedicación universitaria.

Nota. El escaso trabajo investigador en el laboratorio del autor, ha sido financiado con cargo al proyecto BIO-BMC 061/01-0003 (DGI, Comunidad de Murcia)

EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE DOCTORANDOS EN PROGRAMAS VINCULADOS A FISIOTERAPIA

Pilar Escolar-Reina^{*}, Francesc Medina-Mirapeix^{*}, Joaquina
Montilla-Herrador^{*}, Francisco Javier Jimeno-Serrano^{*}, Silvana Loana de
Oliveira-Sousa^{*} y M. Carmen Lillo-Navarro^{**}

^{}Universidad de Murcia; ^{**}Universidad Miguel Hernández*

La formación de investigadores es una actividad básica de los profesionales universitarios.

La producción de tesis doctorales es un indicador de dicha actividad. A efectos de comparar el grado en que las Universidades españolas están contribuyendo a la formación de investigadores en cada área del conocimiento es crucial determinar su respectiva productividad de tesis doctorales.

Objetivos: Determinar la productividad de tesis doctorales de las diferentes Universidades españolas en relación al área de conocimiento de fisioterapia durante el quinquenio desde el curso 2004/2005 al 2008/2009.

Diseño transversal retrospectivo. Para identificar las tesis doctorales se realizó una búsqueda utilizando la base de datos de TESEO por ser la base que recopila todas las tesis leídas en las Universidades españolas. La estrategia de búsqueda se acotó a los últimos cinco años, y se utilizó como término descriptor la palabra “FISIOTERAPIA” en las palabras clave y en el título de la tesis.

De cada tesis identificada se extrajo información relativa a las siguientes variables: Universidad de procedencia, el año de lectura y el número de directores que participaron. Resultados: Se encontraron un total de 38 tesis publicadas en los últimos cinco años relacionadas con el área de fisioterapia.

De las 38 tesis, 37 proceden de Universidades públicas y sólo una de Universidad privada. La Universidad española que más tesis ha producido en los últimos 5 años en el área de Fisioterapia ha sido la Universidad de Murcia (con 13 tesis). La producción oscila entre 5 y 2 tesis leídas en las Universidades de A Coruña, Málaga, Granada, Valencia y Sevilla. Hay otras 11 universidades españolas con una tesis producida.

La mayoría de las tesis (92%) se leyeron en los últimos tres años del quinquenio analizado. Las tesis fueron habitualmente codirigidas, entre 2 directores (23 tesis) o 3 directores (4 tesis). Sólo 11 tesis fueron dirigidas por un único director.

La producción de tesis doctorales relativas al área de fisioterapia es escasa (en las Universidades españolas). Comparativamente la Universidad de Murcia tuvo la mayor contribución a la formación de nuevos investigadores en temas de Fisioterapia durante los años 2005 al 2009.

FORMACIÓN INVESTIGADORA EN FISIOTERAPIA: RESULTADOS RELEVANTES

Joaquina Montilla-Herrador^{*}, Pilar Escolar-Reina^{*}, Francesc Medina-Mirapeix^{*}, Francisco Javier Jimeno-Serrano^{*}, Silvana Loana de Oliveira-Sousa^{*} y Jaume Morera-Balaguer^{**}

^{}Universidad de Murcia; ^{**}Universidad CEU Cardenal Herrera*

La publicación de artículos en revistas con factor de impacto es un criterio utilizado para evaluar la actividad investigadora del personal docente universitario en las áreas de conocimiento del campo de ciencias biomédicas, como sucede con el área de Fisioterapia. Este indicador bibliométrico resulta determinante para lograr financiación de las entidades gestoras de proyectos y para la promoción del profesorado.

Objetivo: Identificar las Universidades de procedencia de los artículos de impacto sobre Fisioterapia en España.

En la base de datos ISI Web of Knowledge se seleccionaron artículos publicados desde el año 2000 que estuvieran incluidos en alguna categoría del Journal Citation Reports, en las bases de datos Science Citation Index Expanded y Social Sciences Citation Index. Se solicitó que la dirección de alguno de los autores estuviese en España y vinculado a alguna Universidad. La búsqueda en la base de datos se hizo en varias etapas de forma iterativa iniciando con los términos genéricos fisioterapia, fisioterapeuta: “physiotherapy” OR “physical therapy” OR “physiotherapy”

Y progresivamente se fueron incorporando otros términos propios de la actividad de los fisioterapeutas como: “manual therapy” OR “massage” OR “electric stimulation therapy” OR “breathing exercises” OR “drainage lymphatic”,...

En una segunda etapa, se realizó una búsqueda específica por autor considerando otras publicaciones de profesores que la búsqueda inicial nos mostró como productivos o profesores de reconocido prestigio.

Las universidades públicas concentran la mayor parte de las publicaciones con factor de impacto. Destacando, sobre todas, la Universidad Rey Juan Carlos como la que tiene una mayor proyección. Siguiendo en importancia las Universidades de Granada, Murcia, Valencia, Ramón Llull. Existen universidades públicas y privadas donde no se han identificado artículos con factor de impacto publicados por alguno de sus profesores del área de Fisioterapia.

La investigación sobre Fisioterapia publicada en revistas con factor de impacto se encuentra concentrada en algunas universidades.

INNOVACIÓN DOCENTE III

**SIMPOSIO: LOS EQUIPOS UNIVERSITARIOS COMO BASE DE
LA INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES
INVESTIGADORES. ACLARACIONES PARA SU FORMACIÓN Y
CONFORMACIÓN**

Escolástica Macías Gómez*

**Universidad Complutense de Madrid*

En las Comunicaciones presentadas en este Simposio se expone una exigente valoración sucesiva de la docencia que permita su traslado a un aprendizaje para obtener de su progresividad el resultado de eficacia social que se espera de los egresados universitarios –aquí eficiencia equivaldría a una cualificación de la buena eficacia-. La valoración de la docencia es la mejor garantía de innovación para una exigente calidad sucesiva, sostenida. En consecuencia, las cuatro Comunicaciones que siguen se refieren, en su sucesión, a fases y formas de la actividad de enseñanza que deberían ser valoradas, prioritariamente, en los procesos de acceso y promoción en la carrera docente.

La metodología y temáticas de las Comunicaciones siguientes parten de los resultados de investigaciones realizadas por el Equipo: Análisis comparado, evaluación y prospectiva de la formación inicial del profesorado en y para el EEES MEC (EA 2006- 0107) Dir. Dr. Fernández Vallina. Responsable: Dr. González Jiménez (2006) y otras, en sucesiva continuidad referidas a la tutoría universitaria, selección, formación y actividad de los tutores (UCM. Vicerrectorado de Innovación y EEES) dirigidas por el citado Dr. González, del año 2006 al 2010. Los resultados se recogen en González Jiménez y Equipo: Macías, E., Rodríguez, M, García R. y Aguilera, J.L. (2010): Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. EEES. Ed. Universitas. SL Madrid

De estas investigaciones hemos obtenido de manera indirecta constatación de la ausencia de valoraciones fiables de la enseñanza universitaria y los efectos negativos que esta circunstancia conlleva. En realidad, con este Simposio comenzamos una investigación sobre el tipo de valoraciones realizadas sobre la enseñanza institucionalmente y la obtenida de los alumnos –ambas difusas y de escasa fiabilidad- y generalmente reprobadas por los profesores por ser inadecuadas a la evaluación de la docencia y también por la falta de consistencia de los indicadores, instrumentos y resultados, en las que no se evalúa realmente los procesos de enseñanza y su efecto en el aprendizaje en las aulas universitarias, y por consiguiente, no muestran diferencias entre el ejercicio malo –incluso pésimo- y bueno o excelente de profesores universitarios. La primera Comunicación hará referencia a la formación básica de los docentes investigadores como el punto de partida para la conformación de las competencias transversales que cada uno de ellos debe aportar al Equipo interuniversitario.

Continuamos, en la segunda Comunicación, con el inexorable vínculo entre la actividad investigadora y la enseñanza como trabajo innovador de los docentes. La referencia a la formación específica del docente investigador en su doctorado se trata en la tercera Comunicación, en ella sustentamos que existe una tesis doctoral singular por su desarrollo y trascendencia.

La cuarta Comunicación se refiere, de forma explícita y sintética, a la tutoría y su especial incidencia como enseñanza en la perfección sucesiva del trabajo de investigación y, por tanto, en el desarrollo de la tesis doctoral.

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES INVESTIGADORES COMO BASE DE LA GENERACIÓN Y EL DESEMPEÑO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LOS EQUIPOS INTER-UNIVERSITARIOS

Escolástica Macías Gómez*, Francisco Javier Fernández Vallina* y
Filomena Amador**

* *Universidad Complutense de Madrid*; ** *Universidade Aberta (Portugal)*

Las iniciativas institucionales para llevar a efecto el EEES se asientan en la idea básica de que para conseguir el progreso de los países, y en consecuencia de los ciudadanos, la formación de los egresados universitarios debe responder a las necesidades de un mercado laboral cada vez más cambiante, exigente y globalizado; de manera que la prosperidad de los países está, en gran medida, condicionada por la excelencia en la formación de los titulados universitarios, en cuanto que ellos forman parte de quienes proponen las iniciativas y directrices en instituciones públicas y privadas conformadoras del tejido productivo de la sociedad. Así, la formación altamente especializada de los universitarios debe ir precedida de una formación básica e interdisciplinar que permita el trabajo en equipo que exige la coordinación y cooperación entre profesionales. Ésta es una carencia grave de nuestras Universidades que afecta, esencialmente, a la práctica profesional docente. Las consideraciones anteriores exigen un análisis de la naturaleza interdisciplinar de los contenidos, como temáticas universitarias. Contenidos que

soportan la obtención de conocimientos desde el ejercicio personalizado propio de un pensamiento reflexivo y crítico que lo genera, y no sólo la búsqueda de resolución de problemas reclamadas como aprendizaje por competencia, puesto que, estas competencias, se refieren sólo a una forma de manifestación del conocimiento para lo que cada persona debe generar <para sí mismo> en cada situación profesional (González Jiménez y Equipo, 2010: 520-521) (...) permitiendo a los alumnos <esa misma generación personal de su> propio conocimiento, no a repetir lo transmitido (...) porque el conocimiento es netamente singular y se proyecta en forma de conducta, <conducta> en la que la competencia indica una disponibilidad potencialmente dirigida a formas de prácticas en acción. Olvidar el conocimiento como matriz o confundirlo con algunos de sus efectos conduce a (...) reducir la educación a una repetición a modo de adoctrinamiento, al servicio de intereses ajenos, si no contrarios al mismo conocimiento y al conocer (Ibíd.:519).

Lo que se pretende con la interdisciplinariedad es fundamental, de manera convergente, la selección de las temáticas, los métodos de enseñanza y de aprendizaje y, en consecuencia, de evaluación de los procesos, de las materias y de los programas. Y aquí sí podrían utilizarse como referente común las competencias o resultados de aprendizaje <conocimiento>, convencidos de

que el trabajo en Equipo de docentes investigadores dará como fruto la innovación y enriquecimiento de la docencia de cada uno de sus miembros que se plasmará, no como impacto, sino como generación de conocimiento en ellos mismos y en sus alumnos desde la reflexión compartida, la falibilidad que obliga a rehacer y la transferibilidad a situaciones del entorno. Esa misma falibilidad reclama la duda, duda que lleva a la indagación y contraste de lo aprendido y a comunicar lo conocido de manera que pueda entenderse y por tanto compartirse en la ejecución de actividades profesionales diversas. Lo que exige concebir a los conocimientos como precedentes a su transferencia y ésta como anterior a las competencias para lo que es indispensable el trabajo en Equipos de docentes investigadores universitarios.

EL RECONOCIMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE INNOVADORA, RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN, COMO MÉRITO ESENCIAL EN LA CARRERA DOCENTE

Manuel Rodríguez Sánchez^{*}, Sonia Morales Calvo^{**} y Carmen Villalba
Muñoz^{*}

**Universidad Complutense de Madrid; **Universidad de Castilla La
Mancha*

Investigar sobre la práctica docente para mejorarla debe ocupar un lugar central en la preocupación de los profesores. El docente investigador realiza simultáneamente una triple tarea: enseñar una disciplina, investigar para hacer avanzar la disciplina que enseña e investigar para enseñarla mejor. En este sentido, González Jiménez y Equipo (2010: 272) exponen que “*conocer es la actividad propia de la razón, que es individualizada, y se la educa para conocer*”. Así, si la enseñanza es una actividad racional, el conocimiento que sobre ella se genera proviene exclusivamente de la investigación, para explicar el rendimiento del docente pueden utilizarse dos procedimientos: el primero subraya el papel de la organización del trabajo en una práctica docente de calidad; el segundo subraya el papel del docente en el ejercicio de su propia práctica. A su vez, las dificultades en la enseñanza sugieren que debemos distinguir entre aquellas habilidades que se desarrollan mejor en uno u otro procedimiento. En el primero, los resultados pueden ser minusvalorados por los docentes al entender que son producto de supuestos teóricos alejados de la realidad del aula, mientras que en el segundo tal planteamiento carece de sentido. Ahora bien,

“Si la racionalidad es lo propio de los seres racionales, el ejercicio de esa racionalidad (...) debe ser educada, <proceso que> consiste en prepararse mejor o descubrir cómo se comprenden y resuelven los problemas, algunos singulares o formas de ellos. Comprender primero, resolver después. (Ibíd.: 528).

Y en esto entendemos que consiste esencialmente la investigación realizada por los profesores en cuanto que puede relacionarse con la práctica y los docentes, por el hecho de serlo, están comprometidos en ese proceso de investigación para la mejora constante. La innovación en la enseñanza depende de generar conocimiento explícito acerca de la propia práctica docente. Esta manera de vincular la innovación y la actividad investigadora debe tener como consecuencia inmediata el aumento de la calidad de la educación superior. Durante décadas, el profesor universitario ha sido valorado y considerado a tenor de sus logros como investigador, ocultando, y a veces olvidando, sus méritos docentes. Este olvido, sin embargo, se nos revela como fundamental cuando pulsamos la opinión de los estudiantes.

La entrada en el EEES exige rescatar la relevancia de la docencia universitaria; de hecho, uno de los pilares fundamentales en el apoyo a los procesos de innovación en la educación universitaria se basa en actividades de desarrollo de la formación del profesorado. La conclusión es que una docencia de calidad, consecuencia también de la investigación sobre la propia práctica docente, debe ser reconocida como mérito en la carrera docente y, en ningún

supuesto debe haber investigación de profesores que no esté ligada a su docencia. No considerar esta realidad lleva el hecho de que se están otorgando investigaciones a los docentes –por instituciones públicas- altamente desligadas de su docencia, lo cual demuestra que se menosprecia la valoración de la enseñanza en la universidad.

LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DEL DOCENTE INVESTIGADOR EN SU DOCTORADO. SINGULARIDAD Y TRASCENDENCIA DE LA TESIS DOCTORAL

Raúl García Medina^{*}, Soledad Gil Hernández^{*} y Pilar Alonso Martín^{**}

^{}Universidad Complutense de Madrid; ^{**}Universidad de Huelva*

No cabe duda que la investigación es fundamento esencial de la docencia en la universidad y la base primordial para el desarrollo social a través de la difusión y generalización de sus resultados; todo ello contribuye a resaltar el papel clave que cumple la universidad en la generación del conocimiento y en el estímulo del pensamiento crítico, soporte en todo conocer. No obstante, para llegar a ser investigador previamente hay que aprender a serlo, pues, como afirma González Jiménez (2008): *la actividad investigadora es una manifestación de la racionalidad naturalmente activa y de una actividad que, siendo natural y por ello, precisa de la educación.*

Dado que las universidades tienen la responsabilidad de facilitar la compatibilidad del ejercicio de la docencia y la investigación e incentivar el desarrollo de la trayectoria profesional de los docentes investigadores (LOU 4/2007, art.38), consideramos necesario establecer un proceso de formación que compagine el aprendizaje de la tarea docente con el desarrollo de la capacidad investigadora, constituyendo todo ello el inicio de la carrera docente; en semejante proceso formativo, a partir de ahora, debería cobrar más importancia la elaboración y defensa de la tesis doctoral.

Numerosos análisis ponen de relieve que en buena parte de nuestras universidades los estudiantes de doctorado, tras cursar los créditos exigidos en el programa correspondiente, reciben prioritariamente tutorías y supervisión individualizadas que, casi siempre, acaban consistiendo en dejarlos trabajar a su aire, lo que relega el seguimiento individualizado a momentos concretos. La propuesta que defendemos (González Jiménez, 2010: 474-478) es que:

“tras cursar estudios de Posgrado -orientados a la docencia en la educación superior- el aspirante a docente < puede integrarse >, como becario o ayudante no doctor, en un Equipo de docentes investigadores donde pueda simultáneas el proceso de investigación que exige su tesis, asesorado y apoyado por un profesor de dicho Equipo, con la formación específica para tutelar a estudiantes de las titulaciones de Grado, < hechos que ya suceden en universidades europeas como las francesas y alemanas >. En este sentido, la tesis doctoral tendrá, desde el tema específico de su ámbito de conocimiento, una clara orientación hacia la docencia, convirtiéndose en el un peldaño de una carrera docente convenientemente estructurada y ajustada a las exigencias del EEES”.

De esta manera, los doctorandos se benefician de un entorno que refuerza, protege y exige el trascendente trabajo que ha de ir de la formación al ejercicio de la docencia. No es necesario modificar la estructura departamental de los centros, pero sí propiciar la organización, dentro de esa estructura, de Equipos de docentes investigadores con entidad propia y hacerlo en torno a

un profesor con mayor experiencia investigadora que coordina a un Equipo de docentes, entre cuatro y seis, a su vez tutores de los docentes investigadores en formación. Es en esta circunstancia como estos últimos pueden dedicarse plenamente a la investigación y la docencia, colaborando en proyectos y participando en publicaciones que les van a permitir ir construyendo un *currículum vitae* adecuado y alcanzar la acreditación requerida para acceder, en un futuro, al cuerpo de docentes universitarios (Ibíd.).

LA FUNCIÓN DE TUTORÍA Y SU ESPECIAL INCIDENCIA EN LA INVESTIGACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

José Luis Aguilera García^{*}, Escolástica Macías Gómez^{*} y Marta Mercedes
Fernández Guerrero^{**}

^{}Universidad Complutense de Madrid; ^{**}Fundación Tecnológica Antonio de
Arévalo (Colombia)*

Desde el comienzo del proceso de Bolonia, hace ya más de una década, y la reciente instauración del EEES, las universidades corroboran la tutela docente como un factor relevante en el alcance de una exigente calidad. España es un país de entre los europeos que ha constatado en este aspecto el déficit en la planificación de los procesos de formación universitaria, impulsando en los últimos años proyectos de tutoría en un número creciente de universidades públicas y en varias de sus titulaciones. El análisis de estas prácticas y algunas propuestas para la implantación de la figura del tutor en nuestras universidades ya se han puesto de manifiesto en una serie de trabajos de investigación desarrollados recientemente por nuestro Equipo en la UCM. En ellos se constata la necesidad y pertinencia para la instauración de la carrera docente, del todo inédita en nuestro país, sobre la importancia de conformar Equipos de docentes investigadores, entre los que se incluye la figura del tutor universitario. En este sentido aquí destacamos la singular significado que tiene la acción de tutela en la investigación durante los procesos de las tesis doctorales de los aspirantes a profesores, como una forma de incidir positivamente en el aprendizaje de la actividad investigadora, que precisa toda práctica docente. En los resultados de estas investigaciones se muestra:

“una forma coherente y responsable de entender la tutoría como práctica docente, y <de elaborar> algunas propuestas para su realización efectiva. Considerado ya el tutor como docente investigador, y teniendo en cuenta lo esencial de su ejercicio para el desarrollo de las tesis doctorales, junto con la singularidad de su proyección en los aspirantes a profesores, se proponen algunas orientaciones esenciales para la tutela, la forma en que su ejercicio redundará en una generación de conocimiento esencial para la vida, donde la coherencia y responsabilidad de ese proceso se convierten en el sustento de la práctica investigadora, actividad que se aprende y, en consecuencia, se enseña”. González Jiménez y Equipo (2010: 493- 497).

Así, la tutela de los trabajos de investigación que los profesores realizan con los tutores –aspirantes a docente- durante sus tesis doctorales, precisa un singular y exigente desempeño que debe ser sólidamente planificado. El resultado de esta coordinación secuenciada conlleva la calidad necesaria y puede, en consecuencia, revertir sobre la mejora de los procesos de enseñanza de todo el sistema educativo, convirtiéndose de esta manera en el mejor servicio que la universidad puede ofrecer a las sociedades. En este sentido, la tutoría es un continuo referente a una tesis doctoral –que se integra en

un currículum personal orientado a la docencia como profesión-, una profundización temática abierta a la claridad comunicativa –que constituye las primeras prácticas docentes individuales y tuteladas- y a la generación de conocimientos –que conforman el fundamento y dan sentido a los procesos y procedimientos de enseñanza-, a la vez renovado y útil. En este tiempo, el tutor doctorando ha pasado de ser un miembro del Equipo en expectativa a un integrante efectivo, continuando ya su carrera docente.

ADAPTACIÓN EEES III

**LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO DE
LA UNIVERSIDAD DE MURCIA: LA PERSPECTIVA DEL
ESTUDIANTE**

M^a Belén Fernández Collados*

**Universidad de Murcia*

La Facultad de Ciencias del Trabajo (FCT) de la Universidad de Murcia (UMU) se caracteriza por su alto grado de implicación en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En su firme y constante andadura hacia la convergencia europea, su paso ha sido decidido, pero cauteloso. Impulsora del Libro Blanco para la creación del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, desde el curso 2005-2006 ha estado inmersa en distintos proyectos de innovación educativa, trazando el sendero adecuado a través del curso piloto que se inició en el curso 2008-2009 y tres postgrados oficiales adaptados al EEES, hasta que en 2009-2010 se ha iniciado el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y se proyecta para 2010-2011 el doctorado.

Todo este proceso de adaptación al EEES conlleva importantes cambios (nuevas metodologías, evaluación de la calidad...) en los que el protagonista principal es el alumno. Inmersos en la vorágine del cambio, del aprendizaje del nuevo sistema, de la proyección de los nuevos grados..., no hemos de descuidar al protagonista: al alumno, en consecuencia, es necesario cuestionarse cómo afronta el alumno este reto, cuál es la perspectiva del estudiante en el proceso de adaptación al EEES.

Es por ello que una Facultad tan comprometida con la transformación del sistema educativo, como la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Murcia, debe plantearse cuál es la perspectiva del estudiante ante el mismo. En este sentido, a través de esta comunicación, se pretende analizar cuál es el grado de conocimiento de los estudiantes de esta Facultad sobre el proceso de adaptación al EEES y el propio EEES (si creen que se trata de una reforma necesaria, si consideran que les perjudica o les beneficia, si estiman que el cambio les facultará para insertarse mejor en el mercado laboral...).

Para ello se han realizado una serie de cuestionarios integrados por preguntas seleccionadas del documento elaborado por la CRUE en el que se han recopilado las preguntas más frecuentes. Se han sometido a tales cuestionarios a algunos alumnos de la FCT, distinguiendo entre: los alumnos cuyos profesores están implicados en un proyecto de innovación educativa; los alumnos del grupo piloto; los que no están en ningún proyecto; los alumnos del grado; y un último grupo integrado por los representantes de los alumnos, que dada su participación en el proceso de adaptación pueden tener una perspectiva diferente a la del resto de sus compañeros. RESULTADOS: la constatación, a través de las gráficas representativas del resultado de los cuestionarios, de la perspectiva del grupo de estudiantes que han formado parte de la investigación.

Finalmente, de los resultados de las encuestas realizadas se han extraído una serie de conclusiones que conducen a determinar la perspectiva del alumno ante el proceso de adaptación al EEES.

**EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS
UNIVERSITARIOS EN EL MARCO DEL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA
DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN UNA
ESTRUCTURA MODULAR**

Carme Solé Resano*, Pau López Vicente* y Roser Vendrell Maños*

**Universidad Ramon Llull (Barcelona)*

En esta comunicación vamos a presentar un proyecto de evaluación por competencias de estudiantes de primer grado de Psicología, que se está llevando a cabo este curso académico 2009-2010, en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (FPCEE) de la Universidad Ramon Llull de Barcelona.

En nuestra Facultad, este año hemos iniciado el nuevo grado de Psicología centrado en el desarrollo de unas determinadas competencias del estudiante, lo que está generando una revisión y una reflexión exhaustiva de la nueva concreción de los contenidos académicos, las metodologías y los sistemas de evaluación de forma coherente con las competencias que se concretan en el perfil de formación

En esta comunicación nos centraremos en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en una estructura modular. Consideramos que la evaluación muestra el efecto y, a la vez, es la causa de nuevos aprendizajes, y que conlleva una oportunidad para que el estudiante tome conciencia de cuál es su nivel de competencias, como resuelve las tareas académicas, qué puntos fuertes debe potenciar y qué puntos débiles ha de corregir para afrontar situaciones de aprendizaje futuras.

El objetivo de esta comunicación es doble:

En primer lugar, *presentar y reflexionar sobre una nueva propuesta de evaluación de las competencias* creada por nuestro equipo de investigación y basada en las rúbricas de evaluación, para que de una manera funcional i ágil *el equipo docente* que interviene en uno o más módulos de un curso pueda evaluar conjuntamente las competencias del estudiante universitario. Pensamos que *es necesario que el profesorado trabaje y evalúe en equipo*, sobre todo si consideramos que una misma competencia se puede abordar desde diferentes materias o módulos formativos. Es importante aunar esfuerzos entre los profesores para recoger el máximo de evidencias posibles del proceso de aprendizaje del estudiante.

Y, en segundo lugar, *apuntar futuras líneas de trabajo* para la evaluación de las competencias a través de una dinámica de investigación-acción.

En este proyecto han participado 150 alumnos de primer curso del grado de Psicología y 10 profesores de dos módulos formativos diferentes, durante el segundo semestre del curso. Se han evaluado en equipo las competencias de los estudiantes y en los contextos educativos siguientes: clases magistrales (gran grupo), clases prácticas (grupo mediano) y seminarios (grupos de 15 estudiantes).

Por último, presentaremos los **Resultados** y las primeras **Conclusiones** de esta nueva propuesta de evaluación por competencias y la reflexión del equipo docente.

**ADAPTACIÓN AL EEES: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS
OBTENIDOS POR LA EVALUACIÓN CONTINUA O LA
EVALUACIÓN FINAL EN TITULACIONES PRESENCIALES U
ON-LINE**

Helena Thomas Currás*, Carlos Ma. Alcover de la Hera* y Fernando Rodríguez
Mazo*

**Universidad Rey Juan Carlos*

Actualmente la Universidad ya está inmersa en el EEES. En algunos casos la convivencia de planes de estudio de licenciaturas con los nuevos grados, ha permitido que algunas asignaturas hayan podido ir introduciendo cambios en sus métodos docentes para una mejor adaptación y mejora de la calidad. En otros casos, el cambio ha sido tan rápido que no ha facilitado esta situación previa.

En este trabajo, se presenta la experiencia que se ha realizado en la asignatura de Psicología aplicada a la Publicidad y las Relaciones Públicas. Esta asignatura se imparte dentro de dos titulaciones. La doble licenciatura de ADE (Administración de empresas), Publicidad y Relaciones Públicas y la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas. La asignatura se impartía en dos modalidades: una presencial y otra a través de metodología On Line.

En la asignatura, de 6 créditos, se introdujeron varios cambios para conseguir una mejor adaptación al EEES: Elaboración de guías docentes, cálculo del tiempo de trabajo para los estudiantes según los créditos ECTS, tutorías más directas y la introducción de la evaluación continua.

Tradicionalmente la asignatura, se calificaba mediante una evaluación final que contaba con dos apartados: una parte teórica y otra parte práctica. Los alumnos debían realizar un examen final y presentar un trabajo práctico propuesto por los profesores.

En la comunicación se presentan los resultados de algunos de los cambios introducidos. El principal de ellos fue utilizar un procedimiento de evaluación continua, dejando a los estudiantes la posibilidad de elegir el método de evaluación (continua o final).

Aquellos que optaron por la evaluación continua debían realizar tantas prácticas y exámenes teóricos como temas tenía el programa de la asignatura. Esto les permitía ir superando y eliminando materia, al tiempo que facilitaba la labor de tutoría, asesoramiento y seguimiento de los estudiantes, manteniendo en el aula debates sobre los avances conseguidos y las prácticas realizadas. Además se introducían otros criterios como la asistencia al aula y la participación en la misma (tanto presencial como a través del aula virtual)

Las prácticas, mezclaban diferentes métodos, desde análisis psicosociales de publicidad y propaganda, métodos del caso, Aprendizaje Basado en Problemas (PBL), planteamientos de investigaciones con desarrollo de técnicas de recogida de datos, etc. y tenían como objetivo la adquisición de conocimientos, así como las competencias, habilidades y destrezas previstas para la asignatura de Psicología aplicada a la Publicidad.

Este trabajo muestra la investigación que permite analizar y comparar los resultados obtenidos durante dos cursos académicos: 2008-09 y 2009-10 en más de 400 estudiantes. Pero no sólo los resultados, sino también la opinión y satisfacción –o no- de los mismos con el nuevo sistema propuesto.

**LA TESIS DOCTORAL EN EL ESCENARIO DEL EEES:
ALGUNOS CONSEJOS SOBRE LA ELECCIÓN DEL TEMA Y
EL DIRECTOR**

Maria. A. García-Benau* y Ana Zorio*

**Universitat de València*

En los últimos años y en parte como resultado de la implantación de los principios de la Declaración de Bolonia, los estudios de posgrado han sufrido cambios sucesivos, viéndose afectados por la incentivación de una mayor movilidad de alumnos y profesores, la distinción con menciones sobre la calidad o excelencia de los distintos programas y la imposición de determinados requisitos de acceso a las figuras de profesorado universitario. Todo ello debe tenerse en cuenta en este cambiante escenario, en el momento en que un estudiante decide iniciar los estudios conducentes a la obtención del máximo grado académico. El presente trabajo tiene por objeto, proporcionar pues una serie de orientaciones generales en este sentido, haciendo especial hincapié en la elección del tema de investigación y del director de la tesis, en el contexto español actual. En este sentido, se destaca el interés de lograr introducirse en grupos y redes de investigación, el papel de la financiación y de la difusión de la investigación realizada. Sus conclusiones sin duda serán de interés no sólo para los estudiantes que se encuentren en esta etapa, sino también para los profesores que hayan de guiarlos en este estadio inicial.

ESTUDIANTES/EGRESADOS

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO. ANÁLISIS COMPARATIVO EN LAS TITULACIONES DE PSICOLOGÍA Y MAGISTERIO

Lucía Herrera Torres^{*}, Gracia Jiménez Fernández^{*} y Laila Mohamed
Mohand^{*}

^{}Universidad de Granada*

La literatura científica señala la necesidad de analizar y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Benthan, 2002; Camarero, Martín y Herrero, 2000; De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berben, 2008; Martín, Torbay, García y Rodríguez, 2002) así como de diseñar e implementar en la universidad programas para mejorar la motivación de los estudiantes, haciéndoles más eficientes para ajustarse a diferentes contextos y manifestar un mayor compromiso e implicación personal en el aprendizaje (González, Valle, Rodríguez, García y Mendiri, 2007; Rozendal, Minnaert y Boekaerts, 2005). En este sentido, como ponen de manifiesto diversos trabajos (Boekaerst, Pintrich y Zeidner, 2000; Heikkilä y Lonka, 2006; Zimmerman, 2002), la autorregulación durante el aprendizaje mejora la toma de conciencia y control sobre lo que se va a aprender y cómo se va aprender e incrementa la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico, lo cual se encuentra estrechamente vinculado al papel protagonista que se le asigna al alumnado universitario desde el Proceso de Convergencia Europea (Fry, Ketteridge y Marshall, 2003; Herrera y Enrique, 2008).

El objetivo principal de este trabajo, co-financiado por el Plan Propio de Investigación del Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada (Programa 20-Financiación por Objetivos), es analizar si existen diferencias en las técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje entre el alumnado de dos titulaciones universitarias diferentes (Psicología y Magisterio) así como en función del curso (primer y último curso).

La muestra estuvo formada por 888 alumnos de diferentes universidades españolas (Alicante, Granada, Jaén, Santiago de Compostela y Vigo). 408 cursaban la Licenciatura en Psicología y 480 la diplomatura en Magisterio. Los participantes se encontraban realizando el primer curso ($n_{\text{PrimeroPsicología}} = 192$; $n_{\text{PrimeroMagisterio}} = 396$) o el último de dichas titulaciones universitarias ($n_{\text{QuintoPsicología}} = 216$; $n_{\text{TerceroMagisterio}} = 84$), siendo la edad media en los alumnos de primer curso de la titulación de Psicología de 18.8 años (rango de 18-26) y para los de quinto de 23.42 años (rango de 21-36) mientras que la edad media de los alumnos de primero de Magisterio era de 20.9 años (rango de 17-43) y en los de tercero de 22.7 años (rango de 20-45).

Se empleó el Cuestionario sobre Técnicas de Estudio de Herrera y Gallardo (2006), el cual cuenta con una fiabilidad de .72, calculada a través de la prueba *alfa de Cronbach*. Dicho cuestionario se estructura en tres grandes categorías: a) Lugar y condiciones de estudio; b) Organización y planificación del estudio; c) Estrategias de aprendizaje empleadas antes, durante y después del estudio.

Los principales resultados ponen de manifiesto que los alumnos de la

titulación de Magisterio mejoran sus estrategias de aprendizaje de primer a último curso, concretamente las estrategias que ponen en marcha tanto antes como después del estudio, obteniéndose en los alumnos de Psicología la tendencia inversa, lo cual puede ser debido a la formación específica recibida en la titulación de Magisterio sobre la necesidad de planificar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje (Martínez-Otero y Torres, 2005).

COMPETENCIAS PROFESIONALES MEDIANTE UN TRABAJO PRÁCTICO INTERDISCIPLINAR

Joseba Iñaki De la Peña Esteban* y Ana Herrera Cabezón*

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Dentro de la Licenciatura en Ciencias Actuariales y Financieras (Actualmente titulación de segundo ciclo) se ha diseñado un método de evaluación participativo de las competencias profesionales que se demandan a estos egresados. Estas competencias se han ido desarrollando a lo largo de varias asignaturas y es en el último año donde, a través de un trabajo en equipo, se procede a evaluarlas, también conjuntamente por el profesorado implicado en tales asignaturas.

La experiencia llevada a cabo el pasado curso académico mediante este trabajo en equipo en esta titulación y con objeto de evaluar las competencias transversales de ámbito profesional contenidas en, al menos, cinco asignaturas de la Licenciatura ha permitido obtener las siguientes conclusiones.

Por parte del alumnado y mediante un cuestionario realizado “ad hoc” valoran positivamente la participación en un equipo de trabajo, el dominio adquirido de las herramientas informáticas, la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la Licenciatura, conocer como elaborar y realizar un informe y, sobre todo, la toma de conciencia de la responsabilidad que entraña presentar un informe cuyas cálculos y conclusiones tienen una gran relevancia en la práctica profesional.

Como elementos negativos a destacar por parte de los alumnos se encuentran la gran envergadura del trabajo que les ha supuesto invertir mucho tiempo y el esfuerzo realizado para utilizar el lenguaje apropiado.

Por parte del profesorado cabe señalar la gran calidad de algunos trabajos y la alta calidad de las presentaciones en público realizadas por los diferentes equipos de estudiantes, además de permitir una mayor relación, iteración, entre ellos.

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO Y TRABAJO COOPERATIVO

Callado Muñoz, Francisco José* y Utrero González, Natalia*

**Universitat de Girona*

El objeto de este trabajo se centra en el aprendizaje cooperativo. En concreto en el análisis de algunas de las características que pueden tener influencia en el éxito y buen funcionamiento de esta herramienta como instrumento didáctico dentro de la nueva realidad universitaria. El trabajo parte de la realización de experiencias de trabajo cooperativo en dos grupos de alumnos con resultados muy distintos. Se analizarán un determinado grupo de variables que pueden ayudar a explicar el porqué de este distinto comportamiento. Los resultados de este análisis pretenden contribuir al conocimiento de los elementos que pueden influir en el éxito de este tipo de procedimientos así como de proporcionar algunas claves que ayuden en la organización y distribución del alumnado en diferentes grupos de trabajo.

**LA MOVILIDAD INTERNACIONAL DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS COMO APOYO A LA PROYECCIÓN
EXTERIOR DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. EL
PROGRAMA ERASMUS**

Clemencia Egea Fernández* y Antonio José Mula Gómez*

**Dirección General de Universidades y Política Científica. Consejería de
Universidades, Empresa e Investigación. Región de Murcia*

En el marco de la internacionalización, como medida para incrementar la competitividad en la sociedad del conocimiento, se deben de adoptar soluciones imaginativas, eficientes y económicamente rentables, con el menor coste posible. Para ello, habrá que buscar y establecer sinergias entre las distintas actuaciones promovidas en el ámbito institucional, empresarial o social para la obtención del valor añadido de los programas de movilidad.

En este campo se deben destacar las posibilidades que tienen los alumnos universitarios acogidos al programa de movilidad internacional “Erasmus” como cabeza de puente para trasladar a los países europeos las fortalezas de de España y de las Comunidades Autónomas de origen, dotando de un plus a sus objetivos académicos, lo que incidiría en incrementar su papel como representante en el exterior de nuestro sistema universitario.

El principal objetivo de esta comunicación es aportar una reflexión sobre las oportunidades de los programas de movilidad para la formación de los alumnos universitarios y las posibilidades de colaboración de estos y de sus universidades en la proyección exterior, no sólo del sistema universitario, sino también de las Comunidades Autónomas de las que proceden.

Esta comunicación se centra especialmente en el programa de movilidad internacional “Erasmus en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, aportando datos que apoyen estas posibilidades y formulando propuesta de colaboración en este campo.

INNOVACIÓN DOCENTE IV

**UN MÉTODO INDUCTIVO DE APRENDIZAJE:
PLANIFICACIÓN, PUESTA EN MARCHA Y EVOLUCIÓN
DE UN PLAN DE CUIDADOS DE ENFERMERÍA EN UN
PACIENTE VIRTUAL**

Rafael Montoya Juárez^{*}, María del Carmen Ramos Cobos^{*}, Inmaculada García-García^{*}, Berta Gorlat Sánchez^{*} y Enrique Peña Gómez^{**}

^{}Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud; ^{**}Servicio Andaluz de Salud*

El uso de la taxonomía de la NANDA, NIC y CRE, aunque está muy extendida por toda la geografía española, todavía es controvertida en algunos países como el nuestro, por falta de conocimiento y falta de comprensión. El año pasado se llevó a cabo una experiencia piloto basada en el aprendizaje inductivo. Según esa experiencia, un proyecto de innovación fue presentado y aprobado por la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada. El objetivo de este proyecto son: facilitar el desarrollo de habilidades en el estudio de los casos a los estudiantes de enfermería y consolidar el conocimiento de la taxonomía de enfermería. Métodos: Proyección en clase de caso hipotético interpretado por los propios alumnos y desarrollo en seminarios de un plan de cuidados elaborado con taxonomía enfermera. El plan de cuidados será evaluado por los mismos alumnos que han interpretado el caso, proponiendo de acuerdo con las deficiencias de este último una posible evolución del paciente, que será puesta a disposición de los alumnos a través de la plataforma SWAD (Sistema Web de Ayuda a la Docencia). El resto de alumnos deberá modificar el plan de cuidados con respecto a la evolución del paciente virtual. Resultados: Los profesores han desarrollado la evaluación de un caso hipotético, utilizando las necesidades de Virginia Henderson. El profesorado ha trabajado sobre este caso analizando los posibles diagnósticos que podrían seleccionar los alumnos para evaluar su pertinencia. En este momento se están desarrollando los seminarios con gran éxito, en dos semanas estaremos capacitados para presentar resultados relacionados con la satisfacción del alumnado con la experiencia así como las interpretaciones de los casos por parte de los alumnos. Discusión: Las herramientas y la metodología inductiva que este proyecto va a utilizar, será muy importante para la educación universitaria en los próximos años, por lo que creemos que este proyecto de innovación tiene la oportunidad de ser implantado de manera definitiva. Creemos que el formato que se presenta es innovador y atractivo para los estudiantes. El material elaborado por los estudiantes podría servir como modelo para los años futuros y otros módulos.

DISEÑO DE UNA MODALIDAD DE PRESENCIALIDAD REDUCIDA EN EL GRADO DE FILOSOFÍA

Miguel Salmerón Infante^{*}, Carlos Megino Rodríguez^{*} y María Luisa
Luceño Ramos^{*}

^{}Universidad Autónoma de Madrid*

Los estudios de Filosofía, pioneros en la implantación de un saber sistematizado en la Historia de las universidades europeas, necesitan en la actualidad de una remodelación radical que articule una propuesta formativa acorde con las necesidades que la nueva sociedad demanda, y que el Espacio Europeo de Educación Superior regula en la actualidad. Un perfil de profesional altamente cualificado desde el Grado de Filosofía, que se integre en una organización proponiendo soluciones a distintos tipos de requerimientos laborales, sólo se forma desde un replanteamiento metodológico universitario, donde tradicionalmente la presencialidad, obligatoria en ocasiones, no siempre ha venido aparejada de un desarrollo formativo armónico. Su alternativa, la formación a distancia, arrastra en ocasiones una alta tasa de abandono, agravándose en la modalidad *on-line*, por la exigencia que ésta tiene de un importante dominio tecnológico y por el abuso de lecturas como elemento de compensación de la tradicional sesión de clase de duración extendida en el tiempo e inevitables desplazamientos.

El desarrollo de nuevas aproximaciones metodológicas que el EEES favorece, prima la implantación de diversas modalidades de tutoría con carácter generalizado (asignatura, grupo, practicum, proyecto fin de grado), herederas de una docencia individualizada en el que el Departamento de Filosofía de la UAM tiene experiencia dilatada a través de documentos, y de un sistema relacional profesor-alumno, basado en una sesiones formativas plenamente estructuradas, donde tanto el alumno tiene el deber de demandar consejo, y de autorregular su aprendizaje, como el profesor de controlar el nivel de formación e información de todo el alumnado con cotas de calidad.

En este sentido, el Grado en Filosofía, bajo la propuesta de Presencialidad Reducida (PR), y desde una universidad pública como la UAM, cubre un espacio inexistente en España hasta el momento. Fomentándose la autorregulación responsable del aprendizaje, el autodidactismo sistematizado y la disponibilidad de materiales de libre acceso, es esencial un nuevo perfil docente de profesor universitario, aportándose soluciones formativas coherentes con el EEES que hacen viable estos estudios para alumnado con limitaciones temporales de asistencia o que simultanea estudios, con las ventajas de una formación personalizada y sin los inconvenientes de la enseñanza a distancia tradicional *on-line*. A estos efectos, el Grado de Filosofía en la UAM se ha propuesto el diseño de una modalidad de Presencialidad Reducida.

Esta comunicación muestra los avances y posibles desarrollos futuros de la citada propuesta, para una promoción laboral efectiva del alumnado egresado del Grado de Filosofía.

Se aportarán de tal modo que el modelo propuesto sea extrapolable a otros estudios en los que, asumiéndose la metodología expuesta, sea considerada viable su aplicación.

**FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS A
TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS: UNA EXPERIENCIA DE
DISEÑO MIXTO CON TÉCNICAS DE APRENDIZAJE
BASADO EN PROBLEMAS Y DE APRENDIZAJE BASADO
EN PROYECTOS Y UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN
EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN**

Carlos María Alcover de la Hera^{*}, Helena Thomas Currás^{*} y Fernando
Rodríguez Mazo^{*}

^{}Universidad Rey Juan Carlos*

En este trabajo se presentan las principales líneas de una experiencia de formación y evaluación de competencias (conocimientos, habilidades y destrezas, y actitudes y valores), enmarcada en un modelo de *aprendizaje significativo*, a través de las *prácticas* de la asignatura *Psicología del Trabajo*. La experiencia se articula en torno a un diseño de actividades de aprendizaje y un sistema de evaluación. En cuanto al primero, las actividades se han diseñado utilizando un modelo mixto en el que se emplean técnicas de *aprendizaje basado en problemas* y de *aprendizaje basado en proyectos*, desarrolladas a lo largo de un cuatrimestre, realizadas en grupos de trabajo y con un sistema de tutorías de orientación y supervisión del trabajo en curso. A ello se añade un sistema de evaluación específico, que combina la auto-evaluación de los estudiantes y la evaluación del profesor según cinco criterios previamente definidos, y cuyo resultado final se persigue que sea el producto de la reflexividad, la argumentación y la negociación estudiante-profesor.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS LIGADAS A LAS HABILIDADES PRÁCTICAS DE LABORATORIO

Norma V. Alva^{*}, Teresa Pagés^{*}, Jaume Fernández-Borràs^{*}, Josefina
Blasco^{*}, Ginés Viscor^{*} y Antoni Ibarz^{*}

^{}Universidad de Barcelona*

El sistema de enseñanza-aprendizaje que hemos aplicado en el grupo de Innovación Docente de Fisiología (GrinDoFI) de la Universidad de Barcelona durante los últimos años a las materias del área de Fisiología, se ha basado en la premisa de que el alumno universitario ha de adquirir durante su formación las competencias que precisará en el desarrollo de su profesión. Entre ellas, la formación práctica de laboratorio ha sido poco analizada y desarrollada a pesar de ser una parte importante en muchas de las materias de Biología. Tradicionalmente, la evaluación de las prácticas de laboratorio en el Departamento de Fisiología se ha circunscrito al control de asistencia, a una prueba de conocimientos, y/o a la entrega de un cuaderno de resultados ‘a posteriori’. El presente trabajo propone un modelo de evaluación y valoración pautado y sistematizado de las prácticas que aproxima tanto a los estudiantes como el profesorado a un sistema de ‘buenas prácticas’. Para hacerlo se ha elaborado un modelo de cuestionario de evaluación ‘in situ’ de la adquisición de las competencias propuestas en cada una de las prácticas de una asignatura (Fisiología Animal, 1^{er}. Ciclo). Este cuestionario está compuesto de diferentes ítems, entre 10 y 12, agrupados en a) cognitivos, para evaluar el conocimiento adquirido durante la práctica; b) procedimentales, donde se evalúa la capacidad de trabajo en un laboratorio, manipulación de aparatos y animales; y c) actitudinales, de valoración del trabajo en grupo, siendo estos últimos ítems comunes para todas las prácticas. La evaluación individual de los alumnos por este procedimiento ha permitido 1^{ero}: obtener una valoración mayoritariamente objetiva del alumno; 2^{ndo}: valorar globalmente el aprendizaje incluyendo competencias procedimentales y actitudinales difícilmente evaluables con otros métodos de evaluación; 3^{ero}: valorar la práctica por el profesor que la ha impartido; 4^{to}: eliminar la prueba escrita de conocimientos de las prácticas. Finalmente, hemos detectado que este modelo hace necesarias una remodelación de los guiones y una implicación activa del profesorado. Paralelamente, se ha elaborado una encuesta de valoración/conformidad de dichas prácticas por parte del alumnado.

EVALUACIÓN CALIDAD DOCENTE II

CARACTERÍSTICAS Y BARRERAS DEL APRENDIZAJE DOCENTE UNIVERSITARIO

Víctor Jesús García Morales*, Rodrigo Martín Rojas* y Encarnación
García Sánchez*

**Universidad de Granada*

El aprendizaje es una condición necesaria para el desarrollo y el rendimiento de las organizaciones, pero a pesar de esto muchas no logran adaptarse y aprender por lo que no logran la supervivencia a l/p. En otras organizaciones sus procesos son “de aprendizaje” y permiten que la gente cambie sus modelos mentales, pero puede ocurrir que la velocidad de aprendizaje sea lenta, fracasando igualmente. Así el aprendizaje es una condición necesaria pero no suficiente en una época donde la rapidez (Guns, 1996, Nadler y Tushman, 1999) y el conocimiento son las dinámicas del éxito (Guns, 1996). El reto no es aprender, sino aprender rápida y precozmente (De Geus, 1988). En la actualidad, es importante potenciar en las organizaciones el aprendizaje rápido: se necesita una Organización de Rápido Aprendizaje (ORA). El aprendizaje más rápido no debe confundirse con el aprendizaje apresurado, sino que implica un pensamiento más reflexivo y lento, con el fin de enfocarse a lo verdaderamente importante (Guns, 1996). En ambientes ambiguos, hacer más lento el aprendizaje puede ser más efectivo que el aprendizaje apresurado, ya que con aprendizaje apresurado podemos aprender rápidamente tanto las lecciones verdaderas como las falsas, lo que es inadecuado (Lounamaa y March, 1987).

No obstante a pesar de estas características de adaptación al ambiente existen numerosos problemas, barreras, discapacidades o errores relacionados con el aprendizaje, como puede ser rutinas, desaprendizaje, el modelo defensivo de organización (MDO), miopías, excesivo énfasis en la competición y reactividad, y así sucesivamente.

Objetivos:

Dar a conocer qué es una Organización de Aprendizaje Rápido (ORA).

Distinguir este aprendizaje del aprendizaje apresurado.

Observar la importancia de La Universidad como una organización donde el aprendizaje es el punto fundamental de su desarrollo.

Determinar la necesidad de que la estructura, cultura y subculturas, políticas internas y Aprendizaje Organizacional tienen mucha cabida en cualquier enfoque estratégico (Frankwick, Ward, Hutt y Reingen, 1994).

Determinación de una estrategia adecuada para la comunicación del conocimiento dentro de una organización (la Universidad).

Ofrecer una amplia visión de los problemas y barreras a los que se tiene que enfrentar una empresa como la Universidad a la hora de realizar eficientemente su trabajo.

Conclusiones:

Para determinar las conclusiones se debe de destacar que se ha pretendido ofrecer una visión conjunta de lo que representa el aprendizaje en una organización como la Universidad, con una adaptación constante al entorno, lo que hará que su estructura evolucione hacia una estructura más plana más plana y abierta, flexible, descentralizada y con habilidad para comunicarse

abierta y rápidamente, entre otras características (González, 1997).

Además la Universidad, como ORA debe de seguir una estrategia que provoque “reorientación” o “revolución” en dicho diseño organizacional cuyo proceso de formulación de la estrategia debía ser descentralizado, poco estructurado y con numerosas interrelaciones entre los participantes donde la alta dirección sólo de unas líneas generales y coordine los esfuerzos (Lant, Milliken y Batra, 1992; Mintzberg, 1987).

Como referencias cabe destacar que se han usado, entre otros, estudios que han sido nombrados a lo largo de este resumen.

**EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS
INFORMACIONALES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES
COMO CRITERIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE
LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Judith Licea de Arenas* y José Antonio Gómez**

**Universidad Nacional Autónoma de México; **Universidad de Murcia*

El objetivo de esta comunicación será analizar si la formación universitaria se enfoca para preparar para la vida de los egresados en un modo integral. Partimos de la constatación de que se evalúa principalmente la actividad investigadora del docente universitario, pero no tanto su docencia desde el punto de vista de cuánto aprenden los estudiantes, si estarán en disposición de aplicar lo aprendido en un empleo, y si estarán formados para una vida profesional llena de cambios, de necesidades de aprendizaje permanente y de adquisición de nuevos conocimientos e información. Por ello, nos centraremos especialmente en si los estudiantes aprenden, a través del quehacer de los profesores, en colaboración con los bibliotecarios, las competencias informacionales, pues consideramos éstas un requisito básico para la vida, para la adaptación continua a las demandas laborales, para ser capaz del aprendizaje permanente y para analizar y resolver problemas nuevos a través de una actitud investigadora y una alfabetización científica.

Para comprobarlo, reflexionaremos sobre los enfoques formativos actuales de la Educación Superior, contrastándolos con la cultura docente universitaria tradicionalmente practicada, para proponer posibilidades de incorporación a la enseñanza universitaria de las competencias de gestión y uso de la información por parte de los estudiantes. El mayor reconocimiento de la docencia, la adquisición de métodos pedagógicos activos, la cooperación con los bibliotecarios en actividades de aprendizaje, serían importantes para estos logros. Y propondremos evaluar a través de la revisión del contenido y estructura de las guías docentes, y de los productos resultados del trabajo de los estudiantes la adquisición de estas habilidades: estructura de los proyectos, revisiones bibliográficas, citación adecuada, relevancia de los temas elegidos y de los autores y trabajos citados...

LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

Gerardo Delgado Aguiar* y María Victoria Aguiar Perera*

**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

El marco normativo regulador de las enseñanzas universitarias en España, especialmente el que concierne a la reforma aplicada a partir del RD 1393/2007, de 29 de octubre, que adapta todas las enseñanzas superiores en sus tres ciclos al Espacio Europeo de Educación Superior, supedita la misma a un elemento que, aunque no es nuevo, sí se le ha dotado de un instrumento reglado que la da mayor fortaleza, el Sistema de Garantía de Calidad. Éste establece los procedimientos para alcanzar los objetivos mínimos que avalen una enseñanza adecuada y eficiente, con parámetros de calidad que incidan en la mejora de la educación superior.

Desde esta perspectiva el proceso de enseñanza aprendizaje basado en criterios de calidad deberá apoyarse en la práctica diaria y para que ésta alcance dichos objetivos tendrá que ejercerse desde todos los ámbitos de las instituciones universitarias y sociales y, por supuesto, desde todos sus protagonistas, que con su desempeño desarrollan acciones que deben garantizar la transmisión del conocimiento, la equidad, el rigor científico, la libertad, la información veraz y constante, la atención a la diversidad, etcétera.

El profesor y la institución académica que la da cobijo se someten de modo continuado a procesos de medición, análisis y reflexión de su acción que permita alcanzar unas mejores cotas de su práctica docente, académica e institucional con el fin de conseguir un aprendizaje óptimo y enriquecedor. Los indicadores académicos como expresión de la aplicación de instrumentos de medición y evaluación (poco estandarizados, diversos y dispersos) nos proporcionan información que, aunque escasamente sistematizada y de dudoso valor final, deben propiciar condiciones para la reflexión y el análisis que conduzcan a diseñar propuestas de mejora que corrijan carencias y deficiencias en todo el proceso, considerando que con ello se logra mejorar la condición docente del profesor con beneficiosos resultados multidireccionales.

Uno de los elementos constitutivos del proceso de formación del docente es la difusión del conocimiento, de las experiencias innovadoras y de las buenas prácticas docentes. A los profesores universitarios se les requiere que genere capacidades y actitudes permanentes de innovación, creatividad y trabajo cooperativo, así como promover de forma activa la cultura de la calidad. Esta cultura se adquiere por el compromiso institucional de permitir el acceso del profesorado a planes de formación continua que propicie la mejora de su condición, así como a través de incentivos que eleven sus niveles de cualificación y estima.

El concepto de buenas prácticas en el ámbito docente tiene consideraciones y acepciones diversas que le otorgan riqueza. Las buenas prácticas tienen como objetivo principal la prestación de un servicio con garantías de calidad y con unos compromisos que certifiquen la excelencia y la eficiencia del mismo, que se orienten a elevar la calidad de la docencia universitaria a través de acciones específicas.

Es necesario elaborar un protocolo (manual) de buenas prácticas docentes en la que se identifiquen los componentes que son necesarios para alcanzar los objetivos implícitos en los procesos de calidad y las responsabilidades en cada ámbito universitario (gobierno, administración, departamentos, centros docentes, institutos de investigación, profesores, personal de apoyo, becarios,...). Se presenta el análisis de algunas propuestas existentes, especialmente en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia.

ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE SERVICIO DOCENTE EN POSTGRADOS INTERNACIONALES: UNA PROPUESTA DE MEDICIÓN INTEGRAL

Luisa Andreu*, Amparo Cervera* y Joaquín Aldás*

**Universitat de València*

El presente trabajo se centra en la propuesta de un sistema de evaluación de la calidad integral en el ámbito de postgrados internacionales. Los sistemas de evaluación de la calidad de la docencia, en lo referente a la medición de la satisfacción del alumnado, suelen tener un diseño ‘arriba—abajo’, es decir, son los gabinetes de evaluación de las universidades los que deciden los criterios relevantes para la satisfacción, los trasladan a un cuestionario y éste es administrado a los alumnos. Este sistema, que funciona en contextos de planes de estudios asentados, estables durante años y que, con ligeras salvedades, responden a titulaciones homogéneas en cuanto a sus métodos docentes y a las expectativas de los alumnos, requiere un sistema de evaluación de la calidad integral en el contexto de programas de postgrado internacionales como el postgrado oficial *International Master in Business Administration* (I-MBA) de la Universitat de València, cuyas principales características son: mayoría del alumnado extranjero, lo que genera interacciones de servicio no habituales en otras titulaciones (gestión de visados, alojamiento); movilidad obligatoria del estudiante entre universidades en los dos semestres; aunque se están aplicando metodologías del EEES, la impartición de la docencia puede resultar distinta a la de los países de origen de los alumnos y también a la de las universidades donde van a cursar su segundo semestre o donde han cursado el primero; inglés como idioma oficial del master; perfil de estudiantes de carácter heterogéneo (diversas nacionalidades, edades y formación académica), que interaccionan y comparten experiencias.

Con el fin de llevar a cabo un sistema de evaluación de la calidad integral, desde la implantación del i-MBA en el curso 2004-05, se ha llevado a cabo un sistema de evaluación de la satisfacción basado en una perspectiva ‘abajo—arriba’, es decir, obteniendo de los alumnos la información acerca de cuáles son los factores determinantes de la satisfacción antes de su valoración. La presente comunicación explica este proceso de evaluación, que se realiza en una de las asignaturas del segundo semestre del i-MBA: *International Marketing Research*. Siguiendo una metodología de investigación rigurosa, el trabajo en grupo que se realiza en el ámbito de esta asignatura es el diseño y la administración de un cuestionario para la medición de la satisfacción de un estudiante con el i-MBA en el que los propios alumnos determinan las dimensiones clave de la medición de la calidad percibida del servicio en el proceso del Master desde una perspectiva integral. A partir de los datos del curso 2008-09, se identificaron los siguientes factores fundamentales: instalaciones y servicios, profesorado, horarios, carga de trabajo, actividades complementarias, seminarios, interacción con profesorado/PAS. Tras los resultados de la dinámica de grupos, los estudiantes elaboraron un cuestionario por grupos de trabajo cuyos resultados serán presentados en el Foro. Entre las implicaciones de esta propuesta cabe destacar la obtención de una visión más amplia y enriquecedora de la calidad percibida por el estudiante así como un alto grado de implicación del alumno en la evaluación de la calidad.

ADAPTACIÓN EEES IV

**SIMPOSIO: DE LA COORDINACIÓN A LA COOPERACIÓN:
NUEVAS OPORTUNIDADES EN DERECHO Y ADE**

Silvia Valmaña-Ochaíta*

**Universidad de Castilla La Mancha*

La implantación de los nuevos Grados en la Universidad de Castilla La Mancha ha supuesto en el ámbito de las Ciencias Sociales en general, y de las Ciencias Jurídicas y de la Administración y Dirección de Empresas en particular, una oportunidad para revisar sistemas, métodos e incluso contenidos.

La necesaria coordinación entre asignaturas, para racionalizar los tiempos y las materias, alguno de cuyos demostradamente eficaces métodos se presentan en este Simposio, ha entroncado con algunas experiencias, en su momento innovadoras y ahora consolidadas, de colaboración docente entre materias diversas. Esa colaboración ha ido reforzándose en la integración de equipos interdisciplinarios de trabajo, cuyo sistema también se incluye en este grupo de comunicaciones, junto a la clásica y a la vez novedosa aportación del glosario como elemento de integración de conocimientos.

Las comunicaciones que se proponen en este Simposio parten, por lo tanto, de las experiencias de coordinación académica en los Grados de Administración y Dirección de Empresas y Derecho, y las herramientas que aportan las plataformas virtuales de apoyo al aprendizaje, para abordar a continuación la superación de la simple coordinación a través de dos propuestas diferentes de integración de conocimientos, en un intento de superar las limitaciones que la nueva conformación de los Grados no ha podido evitar, dotando de esta manera a dichos Grados de un contenido más acorde con el espíritu del Espacio Europeo de Educación Superior.

**COORDINACIÓN ADE-DERECHO EN LOS NUEVOS
GRADOS: EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS
SOCIALES DE CUENCA**

Juan Antonio Mondéjar-Jiménez*, José Mondéjar-Jiménez*, Silvia
Valmaña-Ochaíta*, María del Pilar Domínguez-Martínez*, María
Cordente-Rodríguez* y Manuel Vargas-Vargas*

**Universidad de Castilla La Mancha*

La implantación de los nuevos grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior requiere un esfuerzo de coordinación por parte del profesorado, en la medida que las asignaturas se basan en una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

La Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca imparte las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas, Derecho y Relaciones Laborales. En este sentido, la adaptación progresiva de los títulos de grado en la Universidad de Castilla-La Mancha se ha materializado con la implantación, en el curso académico 2009-2010, del Grado en Administración y Dirección de Empresas y, a partir del curso académico 2010-2011, del Grado en Derecho y el Grado en Relaciones Laborales y Desarrollo de Recursos Humanos, una vez que todos ellos han sido verificados por la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA).

El presente trabajo aborda las posibilidades de coordinación entre el profesorado que se dan en la implantación de los nuevos Grados de Derecho y Administración y Dirección de Empresas, a través del trabajo conjunto de los docentes en diferentes aspectos de la enseñanza basada en competencias.

Una vez puesto en marcha el primer curso de la nueva titulación, es preciso articular todas estas herramientas de coordinación que permitan al profesorado desarrollar su labor de manera eficaz y eficiente, con el objetivo de prestar el mejor servicio posible a los estudiantes. Las sinergias derivadas de esta implantación permitirán planificar herramientas de mejora en la implantación de los siguientes grados.

EL CAMPUS VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE APOYO A LA COORDINACIÓN DE LAS NUEVAS TITULACIONES DE GRADO

José Mondéjar-Jiménez*, Juan Antonio Mondéjar-Jiménez*, María Cordente-Rodríguez*, Alicia Valmaña-Ochaíta*, María Valmaña-Ochaíta* y M. Leticia Meseguer-Santamaría*

**Universidad de Castilla La Mancha*

Las plataformas virtuales de apoyo a la docencia se han convertido en un instrumento generalizado en las universidades presenciales. Esta herramienta dinámica y actualizada en tiempo real, constituye un espacio de trabajo, tanto individual como colectivo, idóneo para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Pero también conforma un espacio de intercambio y generación de información que afecta a todos los miembros de la comunidad universitaria, dotándola de una infraestructura básica para la coordinación eficaz de una titulación.

La Universidad de Castilla-La Mancha ha desarrollado diferentes herramientas en el marco del Campus Virtual: inicialmente, la plataforma “Red-C@mpus” se proyectó como herramienta de utilidad tanto para el apoyo a la docencia en el aula presencial como para la gestión administrativa de los expedientes académicos de los estudiantes y de programas de intercambio internacional (por ejemplo, Erasmus). A continuación, WebCT inició la configuración de una herramienta esencial de apoyo a la docencia presencial, que permitiera aprovechar las ventajas de las aulas virtuales. Actualmente, Moodle centraliza todos los esfuerzos por desarrollar la gestión de contenidos educativos y tiene como finalidad ser una herramienta de apoyo que complete las explicaciones del docente en el aula. Las posibilidades de estas plataformas on-line son muy variadas y su utilización no entraña grandes dificultades.

En este trabajo, se abordan las posibilidades que la plataforma Moodle ofrece para la coordinación en la implantación de las nuevas titulaciones de Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho en la Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha.

**EL ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR DE LA DELICUENCIA
ECONÓMICA: ASPECTOS SUTANTIVOS SOBRE LA
INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS**

María Valmaña*, Silvia Valmaña* y María del Pilar Domínguez*

**Universidad de Castilla La Mancha*

Más allá de la organización de las asignaturas que se integran en cualquier experiencia multidisciplinar y de la imprescindible estructura que permite ordenar de manera lógica la tarea docente, también es necesario establecer un procedimiento de integración de conocimientos que implica a los profesores en un compromiso más profundo. El análisis detallado de los casos que se presentan, con la pretensión de comprender un bloque fundamental de las materias a tratar, puede desarrollarse en dos planos: el meramente didáctico, con una primera aproximación a la materia desde el enfoque que aporta cada asignatura individualmente considerada, y el que abre las puertas a un compromiso mayor, estableciendo un verdadero equipo de integración de conocimientos.

La materia sobre la que se proyecta esta metodología debe ser seleccionada con sumo rigor y cuidado. La transcendencia social de algunos escándalos financieros acontecidos recientemente en España, ha despertado el interés por el análisis jurídico de los instrumentos legales del Estado para afrontar este problema. A través del análisis de algunos casos de gran relevancia social, nos acercamos a la corriente jurisprudencial española más novedosa sobre la responsabilidad penal y civil de los delincuentes de “cuello blanco”, entidades financieras y supervisoras de los mercados. Tanto la importancia de estas cuestiones como su enfoque multidisciplinar hacen de esta propuesta un interesante elemento de reflexión.

Objetivos: Buscar formas efectivas de integración de los contenidos, de interrelación entre disciplinas y equipos de trabajo (Derecho Penal, Derecho Mercantil y Derecho Civil), que puedan plantear soluciones complejas a supuestos prácticos, en principio, en el ámbito docente, pero que también puedan constituirse en equipos de investigación.

Lograr la identificación de supuestos prácticos que reúnan los requisitos necesarios de complejidad para abarcar las materias objeto de estudio, para proceder a continuación a proponerlos en una doble vía: como material de trabajo en las clases y como objeto de estudio por los investigadores. El intercambio de instrumentos, métodos y técnicas diseñadas en conjunto es el eje de un sistema que favorece que el alumnado complete e integre el análisis de los supuestos planteados con los conocimientos adquiridos de cada disciplina, entendiendo la cooperación entre los participantes como metodología permanente de trabajo.

El alumno obtiene una visión integradora de todos los aspectos señalados permitiendo el estudio y práctica del caso concreto, pero también la elaboración de categorías generales. Los profesores profundizan en un campo que excede su especialización beneficiándose de la colaboración con el equipo de investigación, lo que favorece una mayor versatilidad en su capacidad docente.

Esta forma de aprendizaje constituye un método de enseñanza cada vez más perfeccionado y rico para los docentes, a la vez que favorece la integración de contenidos y trabajo en equipo del alumnado, una mayor preparación del mismo para su futuro profesional, la posibilidad de debate entre disciplinas y la formación de preequipos de investigación.

LA UTILIZACIÓN DEL “GLOSARIO” COMO ELEMENTO DE COOPERACIÓN TRANSVERSAL

Alicia Valmaña-Ochaíta*

* *Universidad de Castilla La Mancha*

La “*transversalidad*” natural de algunas asignaturas cuyo contenido es el estudio del Derecho Romano hacen de las mismas un elemento indispensable en el Grado de Derecho para ofrecer al alumno una visión integradora de la totalidad de las asignaturas que lo componen y que a menudo, se nos presentan de forma excesivamente parcelada. Desde este punto de vista, la asignatura de “Derecho Romano” y las de él derivadas, ofrecen esa visión armónica e integradora, podríamos decir, con carácter general. Pero también desde un punto de vista particular las asignaturas relacionadas con el Derecho Romano pueden tener un papel decisivo en la utilización de herramientas de cooperación con las asignaturas de Derecho positivo vigente. No podemos olvidar que nuestra terminología jurídica, nuestro lenguaje jurídico y la mayoría de conceptos e instituciones jurídicas, sobre todo las de Derecho privado son, cuando menos, herederas si no traslación directa de terminología romana.

Siguiendo en nuestra línea metodológica de estudio del Derecho Romano a través del lenguaje (objeto de estudio en Proyecto de Investigación subvencionado por la UCLM) proponemos la utilización del “Glosario” no sólo como un elemento didáctico propio de nuestra asignatura sino como un elemento de cooperación con otras.

Utilizar las *definiciones* como herramientas de trabajo para la comprensión en toda su extensión de los conceptos objeto de estudio. La herramienta de *concepto/definición* se utilizará tanto de forma directa como inversa, haciendo del “Glosario” un elemento de enseñanza colaborativa en la que el alumno intervendrá como elemento activo.

El alumno tras el primer cuatrimestre del primer curso de Grado habrá asegurado una serie de conceptos básicos no sólo de la asignatura –Derecho Romano– objeto de estudio, sino válidos para todas las demás en las que comience un estudio específico de una determinada rama del saber jurídico, con lo que se podrán evitar reiteraciones innecesarias.

La utilización del lenguaje no sólo como vía de comunicación sino como la herramienta para llegar a la comprensión y el conocimiento del Derecho parte del reconocimiento de su capacidad instrumental como creador del Derecho y en consecuencia, como vía directa y única para conocer el contenido del mismo.

NUEVAS TECNOLOGÍAS III

**CO-9. LA UTILIZACIÓN DE LA PLATAFORMA
POLIFORMAT DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE
VALENCIA COMO HERRAMIENTA PARA LA DOCENCIA
PRESENCIAL**

Francisca Ramón Fernández*, Lourdes Canós Darós* y Cristina
Santandreu Mascarell*

**Universidad Politécnica de Valencia*

En este trabajo queremos exponer los resultados de la utilización en la Universidad Politécnica de Valencia de la plataforma educativa Poliformat. Se trata de una herramienta on line utilizada para la docencia presencial tanto en docencia de primer, segundo ciclo, y de posgrado, estando también implantada en los nuevos Grados que ya se imparten en la Universidad Politécnica de Valencia.

La plataforma Poliformat está dotada de diversas herramientas que se integran dentro de las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que propician el autoaprendizaje del alumno, siguiendo las directrices marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La plataforma Poliformat consta de diversas aplicaciones como son: tablón de anuncios, calendario, recursos, tareas, exámenes, calificaciones, espacio compartido, chat, contenidos, correo interno, foros, guía docente, gestión, grupos, encuestas UPV, estadísticas y wiki.

A través de su utilización por parte de profesoras de disciplinas diferentes, Empresa y Derecho, que imparten docencia en ingenierías y en titulaciones técnicas, se van a contrastar los resultados obtenidos con la utilización de la herramienta en la docencia presencial. Interesa destacar la posibilidad de realizar exámenes on line y de la calificación de tareas a través de la herramienta, así como la inserción de objetos y módulos de aprendizaje para la adquisición de conocimientos de forma autónoma por parte del alumno.

Los resultados nos van a proporcionar unos datos interesantes acerca del porcentaje de utilización de la plataforma Poliformat por parte del alumno, llegando al detalle de qué recurso es el más utilizado, así como las veces que es consultado un archivo, entre otros ítems, para poder llegar a una serie de conclusiones acerca de la utilización de la plataforma Poliformat como herramienta indispensable para la docencia presencial en la Universidad Politécnica de Valencia.

**DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
UTILIZANDO NUEVAS TECNOLOGÍAS: LA EXPERIENCIA
DE LA ASIGNATURA DE ECONOMETRÍA**

Pilar González*, Susan Orbe* y Ainhoa Zarraga*

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

La asignatura de Econometría lleva cinco años participando en programas de innovación docente, lo que se ha traducido en la introducción de metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de motivar el interés y la implicación del estudiante al facilitar la conexión entre la teoría y la práctica. El objetivo de este trabajo es el diseño y valoración de las actividades de aprendizaje activo, centradas fundamentalmente en técnicas de aprendizaje cooperativo y pruebas de autoevaluación. En esta nueva propuesta metodológica, la organización didáctica del curso se divide en carga de trabajo presencial del estudiante (clases expositivas y actividades cooperativas en grupos pequeños) y carga de trabajo no presencial (estudio individual y trabajo en grupo). Por otro lado, el sistema de evaluación se basa en el seguimiento continuo del aprendizaje, valorando las actividades de aprendizaje activo en un 25 % de la nota final, un proyecto en grupo en un 25 % y una prueba escrita de conocimientos mínimos en el 50 % restante.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo pueden ser tanto formales como informales. Las actividades informales son tareas de corta duración realizadas en grupos de dos o tres estudiantes que surgen en el momento de forma natural y se realizan en el marco de las clases expositivas dirigidas por el profesor con el fin de dinamizarlas, incentivando la participación del estudiante. Por ejemplo, al hilo de una exposición teórica se plantea una pregunta a los estudiantes para que la discutan entre ellos y propongan una respuesta o bien se les solicita una aplicación inmediata de algún aspecto teórico que se acabe de desarrollar en la clase. Las actividades formales son tareas de larga duración realizadas en grupos estables de tres estudiantes organizados por el profesor. Suponen un plan de trabajo organizado y conocido previamente por el estudiante. Por ejemplo, a cada grupo se le proporciona un conjunto de datos económicos con una cuestión a resolver, que deberán analizar y discutir bajo la tutoría del profesor. El objetivo final es que cada miembro del grupo redacte de forma individual un informe en Word que envía al profesor a través del correo electrónico o la plataforma de apoyo a la docencia. Por último, las pruebas de autoevaluación consisten en diversas actividades propuestas a lo largo del curso en las que el estudiante evalúa su propio trabajo. Por ejemplo, se realizan pruebas on-line utilizando el software Hot-Potatoes, que pueden ser tanto presenciales como no presenciales. En ambos casos, la evaluación queda registrada y a disposición del profesor.

Para valorar la satisfacción del alumnado respecto a estas actividades se ha realizado una encuesta, de la que se concluye que el 80 % considera estas actividades necesarias para la comprensión de la asignatura siendo la modalidad más beneficiosa en su opinión los tests on-line. Se ha observado una mayor implicación del alumnado en el aprendizaje con una mayor asistencia a las clases, sobre todo a las de carácter práctico.

USO DE LA PLATAFORMA DOCENTE Y SUS AMPLIAS POSIBILIDADES EN LA ASIGNATURA ECONOMÍA, FAMILIA Y MERCADO DE TRABAJO

Arantza Ugidos*

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Yo imparto una asignatura virtual de libre elección que se denomina Economía, Familia y Mercado de Trabajo. Es una asignatura que está adaptada al EEES. La adaptación a los principios del Espacio Europeo de Enseñanza Superior requiere un cambio en los métodos de enseñanza. En el programa de la asignatura no hay que especificar sólo el temario y la forma de evaluación, sino que hay que especificar las “competencias” (habilidades y destrezas) que, en teoría, ha de desarrollar el alumno. Por ejemplo, entre las competencias que quiero que adquieran mis alumnos están las siguientes: Familiarizarse con los conceptos y términos económicos y demográficos básicos, ser capaz de conocer y distinguir las principales teorías económicas, ser capaz de aportar opiniones propias con base en argumentos económicos, ser capaz de interpretar los datos e indicadores económicos y demográficos, formarse en la búsqueda de material bibliográfico y fuentes de datos y fomentar en el alumno una perspectiva y actitud abierta y crítica de modo que los conocimientos y capacidades adquiridos le ayuden a una mejor comprensión de la realidad.

Para evaluar la mayoría de estas competencias no es suficiente el tradicional examen final. Es necesaria la elaboración de material docente que permita la participación activa del alumnado para poder evaluar dichas competencias.

Al ser una asignatura virtual se imparte a través de la plataforma docente de la Universidad. A través de esta plataforma se imparte la docencia, se resuelven dudas, se entregan las tareas, se evalúan dichas tareas, los alumnos pueden interactuar entre sí y con el profesor y se hace el seguimiento del alumno. La plataforma docente permite organizar grupos para realizar tareas en grupos y que los miembros del grupo contacten entre sí sin que los otros grupos vean lo que ellos hacen. La plataforma también permite realizar foros de discusión o de debate para que todos participemos subiendo información y dando nuestra opinión. De hecho este año uno de las tareas que se está evaluando es la participación en un foro de discusión que he abierto sobre la reforma del mercado de trabajo. Se trata de estar informados de las principales líneas de actuación del gobierno, de las medidas concretas que se van proponiendo y de las que se van aceptando o rechazando. También es interesante que los alumnos conozcan y entiendan los argumentos de los diferentes agentes sociales ante las diferentes medidas propuestas. Toda la información que cada uno tiene o va obteniendo se va poniendo en común en el foro, se comenta y se opina sobre ella. Se nota que los alumnos aprecian y disfrutan de estas iniciativas de aprendizaje nuevas, en las que ellos juegan un papel más activo.

Se les hace una evaluación continua mediante la realización de tareas. La mayoría de las tareas que se ponen requieren la navegación por la red para la búsqueda de información o datos, la utilización de EXCEL para la realización de cálculos y gráficos y el uso de un procesador de texto para la redacción final de las tareas.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE WEBS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: DIFICULTADES Y PROPUESTAS

Francisco Cabello Luque^{*}, Ana Mirete Ruiz^{*} y Francisco Alberto García
Sánchez^{*}

^{}Universidad de Murcia*

Las webs didácticas forman parte de las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen a la enseñanza universitaria a la hora de generar nuevos medios y recursos didácticos. Esas webs didácticas, entendidas como “casa” de la asignatura, son lugares donde docentes y discentes comparten todo aquello que va a repercutir en el proceso de aprendizaje, conteniendo toda la información que el alumno debe conocer para conducirse con éxito por la asignatura. Aunque la utilización de este tipo de recursos parece ofrecer buenos resultados según los trabajos publicados, una revisión crítica de las experiencias muestra que es necesario (a) estudiar de manera mucho más detallada la manera en que las webs didácticas influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, (b) analizar cómo los elementos y características particulares que las componen repercuten positiva o negativamente en su utilidad, y (c) realizar una evaluación mucho más detallada y sistemática del impacto real que esas webs tienen en la asignatura. En este trabajo trataremos de analizar cuáles son las dificultades más habituales a las que debemos enfrentarnos a la hora de medir el impacto real de las webs didácticas en la docencia universitaria, y plantearemos una propuesta centrada en la evaluación de cinco áreas: aspectos estructurales, técnicos y psicopedagógicos de la web didáctica, utilización por parte del profesor, satisfacción del profesor, satisfacción de los alumnos, y rendimiento académico. Por último, expondremos la forma en que estamos llevando a cabo esta propuesta en el marco de un Proyecto de Innovación Docente financiado por la Universidad de Murcia, actualmente en marcha y en el que se emplean webs didácticas en un total de 20 asignaturas pertenecientes a distintas titulaciones universitarias.

INNOVACIÓN DOCENTE V

**SIMPOSIO: INVESTIGACIÓN PARA LA INNOVACIÓN
DOCENTE EN LOS NUEVOS GRADOS EN INGENIERÍAS
DEL EEES**

Mercedes Pérez De La Parte*

**Universidad de La Rioja*

Las nuevas titulaciones requieren de nuevas formas de enseñar, que motiven al alumnado a construir su propio conocimiento específico y transversal en un marco de trabajo autónomo y cooperativo. De esta forma, tanto el profesor como los estudiantes trabajan como sujetos activos y creadores, que colaboran y crean el proceso de aprendizaje. Además el alumno adquiere un protagonismo a lo largo de todo el curso que a la vez le motiva y le compromete con su trabajo y con el resto de alumnos.

Ante la necesidad de renovación de las metodologías docentes para la impartición de las titulaciones de Ingeniería en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la Universidad de La Rioja, un grupo de profesores hemos definido un proyecto, centrado en innovación docente aplicable a los nuevos grados en Ingeniería, que vamos a presentar en este foro. En la primera comunicación se comenzará con un análisis de los Grados implicados y las metodologías recomendadas en el proceso de renovación, con ejemplos relativos al nuevo Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática. Nuestro grupo de investigación ha realizado un estudio exhaustivo de las técnicas de innovación docente y de evaluación de la calidad que están previstas en los planes de estudios y por parte de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial. Las siguientes comunicaciones se centran en los nuevos títulos de Grado: 1) en Ingeniería Mecánica, analizando las posibilidades y resultados de la aplicación del aprendizaje basado en problemas; 2) en Ingeniería Informática, profundizando en la adaptación de sus materias al aprendizaje cooperativo, basado en proyectos y en la web 2.0; 3) en Ingeniería Eléctrica, analizando los aspectos que previsiblemente harán que las técnicas de aprendizaje basado en proyectos sean metodologías clave para este nuevo Grado y para los grados en Ingenierías en general. En este simposio se van a presentar cuatro asignaturas, una por cada titulación, como ejemplos para abarcar un espectro significativo de materias de diversas características en las Ingenierías. Para cada una de ellas se presentan las condiciones de aplicación, las metodologías aplicadas y los criterios e instrumentos de evaluación utilizados. Esperamos que este simposio resulte de interés formativo práctico, como compendio aplicable de metodologías docentes y de evaluación, para el profesorado que se encuentre inmerso en esta fase de adaptación de sus asignaturas al EEES, especialmente en los Grados estudiados más a fondo en las ponencias, que son el Grado en Ingeniería mecánica, Grado en Ingeniería Eléctrica, y Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática.

INNOVACIÓN DOCENTE EN LOS NUEVOS GRADOS EN INGENIERÍA

Emilio Jiménez Macías*, Mercedes Pérez de la Parte* y Juan Ignacio Latorre Biel**

**Universidad de La Rioja; **Universidad Pública de Navarra*

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto sin duda un gran esfuerzo a toda la Comunidad Universitaria, y la mayoría de los miembros de dicha comunidad sin duda han tenido una primera percepción de amenaza, desde diversos puntos de vista; evidentemente desde todos los estamentos se ha intentado transmitir la idea de que lejos de tratarse de una amenaza se trata de una oportunidad, que puede permitir mejorar sustancialmente el proceso de aprendizaje en educación superior, así como la evaluación de la calidad de todo el proceso.

En ese proceso de presentación de las novedades y de demostración de las oportunidades que suponen para todos, en titulaciones como las relativas a Ingenierías Industriales, que en la gran mayoría de Universidades españolas han sido implantadas en el último momento posible (comienzo en el curso 2010-2011), justo antes de su implantación efectiva ese esfuerzo debe de realizarse de la manera más local posible, es decir, desde los Centros Universitarios y los responsables académicos de las titulaciones.

En ese sentido en los Grados en Ingeniería Mecánica, en Ingeniería Eléctrica, en Ingeniería Informática y en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática de nuestra Universidad (la Universidad de La Rioja), este grupo de investigación ha realizado un estudio exhaustivo de las técnicas de innovación docente y de evaluación de la calidad que están previstas en los planes de estudios y por parte del Centro (la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial), buscando los siguientes objetivos:

- Conocer el grado de aceptación entre los diversos colectivos (especialmente el alumnado y el docente) de la Comunidad Universitaria de las técnicas de innovación docente y evaluación de la calidad previstas.
- Servir de guía a los colectivos para que de manera más clara y resumida puedan apreciar los nuevos cambios, y estimar la manera en la que puede afectarles
- Investigar la mejor manera de aplicar esas técnicas en busca de la calidad del proceso de aprendizaje.

Para ello se ha realizado una encuesta entre profesores y alumnos, se ha consultado a los asistentes a las conferencias impartidas para informar sobre el proceso, se ha realizado una breve guía que resume los cambios, y sobre todo se ha realizado un profundo análisis de las técnicas innovadoras aplicables y las materias en las que su aplicación puede ser más conveniente.

En esta ponencia se expone el resultado del estudio, especialmente de las materias y competencias para las que se ha considerado más recomendable dentro de esos tres grados la utilización de técnicas innovadoras de aprendizaje cooperativo (en concreto se ha analizado aprendizaje basado en proyectos, puzzle, grupos de investigación, lluvia de ideas, estudios de casos, tutorías entre iguales, estrategias de e-learning, y aprendizaje basado en

problemas). Para ello se ha tenido en cuenta además la experiencia adquirida de la utilización de esas técnicas en los anteriores estudios de Ingeniería Técnica Industrial, a extinguir en estos momentos, que son los predecesores de los mencionados grados en nuestra Universidad). También se incluye en el estudio la nueva evaluación del profesorado mediante Docencia-UR.

¿CÓMO INNOVAR EN LAS CLASES DE INGENIERÍA MECÁNICA? UN PROBLEMA VALE MÁS QUE MIL PALABRAS

Julio Blanco Fernández*, Eduardo Martínez Cámara* y Juan Carlos Sáenz-Díez Muro*

**Universidad de La Rioja*

El Aprendizaje Basado en Problemas se está demostrando como una arma poderosa en la enseñanza de las Ingenierías, y concretamente en la que se presenta en esta ponencia, que es el Grado en Ingeniería Mecánica. Es una herramienta que permite fijar e involucrar al alumno en un reto (problema) que potencia su iniciativa y aumenta su entusiasmo por la materia y por sus competencias asociadas.

La afirmación “Un problema vale más que mil palabras”, es resultado de la experiencia en la aplicación de esta metodología a lo largo de los últimos años, y de la investigación de los resultados que se han obtenido. Podemos afirmar que realmente la resolución de problemas permite evolucionar intelectualmente a los alumnos mucho más que una clase magistral (miles de palabras), donde el alumno simplemente escucha, y si tiene algo de interés, toma apuntes.

El caso que se presenta, permite demostrar que en las enseñanzas técnicas, y concretamente en asignaturas con un gran componente práctico, la resolución de problemas aumenta la fijación de los conocimientos (por profundidad y flexibilidad), mejora el razonamiento eficaz y creativo, y estimula el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro de un equipo para alcanzar una meta común.

La investigación se ha realizado sobre diversas materias y competencias, empleando unos cuantos ejemplos cuyos resultados han sido analizados en detalle. Uno de ellos, que se presenta en esta ponencia, pertenece a la materia de Cálculo de Estructuras (metálicas o de hormigón). Se comienza con una sencilla pregunta: ¿Por qué en un Arquitecto prima la estética y en un Ingeniero la funcionalidad?, y se muestran dos imágenes, correspondientes a un estético puente de diseño con una carretera en forma de semicircunferencia y a un funcional y robusto puente recto construido mediante celosía metálica.

Esta pregunta permite a los alumnos observar la complejidad de un planteamiento y la sencillez del otro, propiciar un escenario donde discutir las hipótesis, dar tiempo y motivación para investigar y para mostrar sus puntos de vista, y evitar dar mucha información (las consabidas mil palabras).

Se plantean las etapas del problema, marcando como objetivo final el análisis de esfuerzos y cargas, así como la resolución de las hipótesis de cálculo simplificadas. A terminar la resolución del problema planteado, se puede apreciar claramente que, entre otras mejoras, se obtienen las siguientes:

- Los alumnos fijan la responsabilidad de aprender y crear sinergias con el profesor.
- Se incrementa la motivación de los estudiantes presentando problemas reales.

- Al trabajar equipo, los alumnos adquieren y aplican el conocimiento en una variedad de contextos diferentes.
- Se elimina la búsqueda de la “respuesta correcta” y se orienta a los alumnos hacia la exploración de alternativas y la toma de decisiones.

En esta ponencia se analizan las posibilidades y resultados que permite el Aprendizaje Basado en Problemas en las asignaturas del Grado en Ingeniería Mecánica con gran componente técnico-tecnológico, mostrándose como uno de los métodos docentes básicos en dicha titulación y en general en Ingeniería Industrial.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA

Mercedes Pérez de la Parte^{*}, Juan Ignacio Latorre Biel^{**} y Julio Blanco
Fernández^{*}

^{}Universidad de La Rioja; ^{**}Universidad Pública de Navarra*

El aprendizaje cooperativo ha sido ampliamente investigado y algunas de sus ventajas lo señalan como paradigma didáctico para adquirir las competencias del nuevo grado de Ingeniería Informática. Algunas de ellas son que mejora las habilidades comunicativas y de interacción, facilita la atención del profesor a la diversidad del alumnado, estimula la autonomía de los alumnos, la toma de decisiones y la interdependencia positiva. La adaptación al EEES en la Universidad de La Rioja ha comenzado en este curso 2009/2010 con la implantación del primer año del nuevo grado de Ingeniería Informática, 60 créditos ECTS en asignaturas de formación básica y obligatoria. Ha sido un curso de transición, especialmente para el profesorado, y se han comenzado a poner en marcha diversas actuaciones de aplicación del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Las materias optativas están programadas para impartirse a partir del tercer año, y se distribuyen en tres itinerarios: Ingeniería de Software y Sistemas de Información; Sistemas Informáticos; Gestión del Conocimiento. Estas materias poseen unas características por las cuales la adaptación a técnicas innovadoras resulta algo más sencilla y con menor riesgo de fracaso, como son la formación de grupos más pequeños, la transversalidad de contenidos que permite su asociación metodológica con otras materias obligatorias, el cierto grado de libre elección que agrupa alumnos más predispuestos a aprender y que presentan diferentes niveles de conocimientos, etc. En esta comunicación se presentan las nuevas metodologías docentes aplicables en general a cualquier materia del nuevo grado. En particular se detalla el diseño de las actuaciones programadas para la impartición de una materia optativa de los itinerarios de Ingeniería de Software y Gestión del Conocimiento: objetivos, técnicas docentes, plan de trabajo, materiales curriculares implicados, criterios e instrumentos de evaluación por competencias, y cómputo de horas estimadas de trabajo de alumno y profesor adecuado a los créditos ECTS.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN INGENIERÍA ELÉCTRICA

Juan Carlos Sáenz-Díez Muro^{*}, Juan Manuel Blanco Barrero^{*} y Emilio Jiménez Macías^{*}

^{}Universidad de La Rioja*

Los nuevos grados del Espacio Europeo de Educación Superior presentan una clara tendencia a la innovación docente en materias en las que ésta pueda ser beneficiosa, desde el punto de vista de facilitar y mejorar la adquisición de las correspondientes competencias por parte de los alumnos. En este trabajo se muestra el análisis que se ha realizado de la aplicación de técnicas de aprendizaje basado en proyectos en el Grado en Ingeniería Eléctrica de la Universidad de La Rioja, que (previsiblemente, a día de hoy) entrará en vigor el próximo curso 2010-2011.

En primer lugar se justifica la elección de dicha técnica de innovación docente, el aprendizaje basado en proyectos, para realizar estas investigaciones, lo cual puede resumirse precisamente por los aspectos básicos de dicha metodología (Interdependencia positiva, exigibilidad individual, interacción personal, habilidades de grupo, y reflexión) así como por las principales ventajas que presenta (motivación de los alumnos, implicación en el proceso de aprendizaje, desarrollo de habilidades transversales, mejores rendimientos académicos globales, reducción de niveles de abandono, promoción del razonamiento crítico, etc.), pero sin dejar de lado las dificultades e inconveniencias que esta técnica tiende a presentar (requerimiento de tiempo y esfuerzo adicional por parte de alumnos y profesor, menor avance en el temario, problemas de intentos individuales de aprovecharse del grupo, problemas de capacidad de concurrencia física de los miembros, etc.).

Tras ese primer análisis se analizó la materia o materias idóneas de aplicación dentro de los contenidos de la titulación. Se determinó que existen diversas materias en las cuales su utilización era claramente ventajosa, por superar con creces las ventajas a los inconvenientes, pero que su utilización en todas ellas o en varias simultáneamente podría ser contraproducente, por lo que se decidió escoger una materia en la que estudiar la aplicabilidad de esas técnicas. La elegida fue la materia de energías renovables, por varios motivos adicionales a los ya expuestos, entre los que destacan los siguientes:

- Se trata de una materia en la que ya se habían aplicado técnicas similares anteriormente en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de la Universidad de La Rioja por parte de profesores del grupo de investigación, y por tanto contábamos con valiosa información de partida
- Se trata de un tema en constante avance y desarrollo en estos momentos, por lo que es más importante desarrollar capacidad de adaptación a las tecnologías que van surgiendo, mediante un razonamiento crítico, que conocer exhaustivamente la última tecnología existente (que en pocos años estará desfasada).
- Se trata de un tema compuesto con diversos elementos interrelacionados, en los que la combinación de todos ellos es diferente a la unión de sus efectos por separado (por ejemplo la combinación

de diferentes fuentes renovables, o de renovables con no renovables, etc.), lo que corresponde a una definición clara de Sistema, lo que propicia que estas técnicas sean de especial interés.

Finalmente se exponen los resultados de las aplicaciones previas de la metodología y se presenta la previsión de resultados dentro del nuevo marco del EEES.

EVALUACIÓN DE LA CIENCIA

**LOS ESTUDIOS CINEMATOGRAFICOS Y LAS REVISTAS
CIENTÍFICAS DE COMUNICACIÓN EN ESPAÑA. ANÁLISIS
CUANTITATIVO (2004-2008)**

Susana Torrado Morales* y Álvaro Salas Alarcón*

**Universidad de Murcia*

Desde sus inicios, los estudios sobre cinematografía han sido incluidos en áreas tan dispares como Historia, Filosofía, Bellas Artes, Comunicación Audiovisual, Estudios culturales y, en los últimos años, con campos científicos novedosos y en auge como puede ser la Cultura Visual. Este carácter interdisciplinar hace que los estudios realizados por sus investigadores se encuentren diseminados en publicaciones de distintas áreas temáticas. En España, uno de los campos de estudio dentro de las Ciencias Sociales y Humanidades que habitualmente acoge trabajos de investigación sobre aspectos cinematográficos de diversa índole es el área de Comunicación.

La producción científica en España en el área de Comunicación ha ido en aumento en las últimas dos décadas. La difusión de las teorías y resultados científicos es un objetivo prioritario para los investigadores españoles que deben elegir entre diferentes medios en los que mostrar los resultados de sus estudios. Aparte de los diversos encuentros, jornadas y congresos que se producen anualmente en España, los investigadores utilizan las revistas académicas como plataforma ideal para mostrar dichos resultados. De este modo, los investigadores en el área de la cinematografía suelen optar por las revistas de Comunicación como una de las opciones posibles a la hora de publicar sus trabajos.

El análisis de la hemerografía que ha ido apareciendo a lo largo de los últimos años nos puede dar las pautas para conocer el estado de la investigación española sobre Comunicación y, sobre todo, los aspectos, teorías o investigaciones novedosas que se han producido relacionados con la cinematografía en torno a temas tan dispares como los orígenes del cine, el cine y su relación con las tecnologías, el cine español, el cine extranjero, etc. y que encuentran en ellas una plataforma de difusión.

El objeto de esta comunicación es verificar la evolución de la hemerografía en torno a estos conceptos e intentar comprobar su estado actual al intentar constatar si se ha producido un aumento de la investigación en torno a la cinematografía o si no ha conseguido encontrar su sitio entre las teorías sobre la Comunicación contenidas en dichas publicaciones científicas.

Para ello, la metodología que vamos a usar consistirá en la recopilación de las revistas de comunicación académicas de prestigio que se publican actualmente en España y en la elaboración de una serie de tablas y gráficas en las que se mostrarán los resultados del vaciado de los artículos de un periodo de cinco años (2004-2008) en torno a diversos ítems como las disciplinas y temáticas en las que se encuentran enmarcadas las investigaciones que contienen dichas revistas.

Los resultados de dicho estudio consistirán en la verificación de la presencia de los estudios cinematográficos en dichas revistas de calidad y en el estudio tanto de la procedencia de sus autores como del amplio abanico de temas del área y de este modo, se comprobará en qué medida las revistas de comunicación en España contribuyen a la difusión de las investigaciones cinematográficas.

PRESENCIA DE REVISTAS CIENTÍFICAS EN BASES DE DATOS INTERNACIONALES COMO CRITERIO DE CALIDAD. PROBLEMAS METODOLÓGICOS

Susana Torrado Morales^{*}, Elea Giménez Toledo^{**} y Luis Rodríguez Yunta^{**}

**Universidad de Murcia; **Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Consejo Superior de Investigaciones Científicas*

En el ámbito científico actual, tiene una gran incidencia la inclusión de una revista académica en alguno de los listados de publicaciones fuente con las que ISI Reuters elabora los indicadores del Journal Citation Reports (SCI, SSCI y AHCI). Se interpreta usualmente que la mera presencia en estos listados le confiere a dicha publicación el estatus de “revista de calidad científica”. Este indicador se ha empezado a considerar insuficiente en los últimos años en España como indicador de calidad, en especial en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades. Desde diferentes grupos de investigación se ha comenzado a valorar otros indicadores como la internacionalidad de sus comités editoriales y científicos, de sus contribuciones, la existencia de *peer review* y la presencia, no sólo en los listados de ISI Reuters, sino en bases de datos relevantes en su área, internacionales y nacionales.

Respecto a este último indicador, las revistas son evaluadas con el objetivo de situarlas en diferentes niveles según su calidad científica. Si observamos la propuesta realizada por el grupo de investigación EC³ para la puesta en marcha del Repositorio Español de Ciencia y Tecnología (RECYT), se especificaba que para que una revista estuviera en el Nivel 1, debía estar indizada en ISI, en la principal base de datos internacional de la especialidad, y en la base de datos del CSIC según su área.

Presentamos un análisis de las diferencias existentes en los procesos de selección de revistas fuente que aplican los productores de bases de datos documentales. El trabajo se inserta dentro del proyecto “Valoración integrada de las revistas españolas de Ciencias Sociales y Humanas mediante la aplicación de indicadores múltiples (SEJ2007-68069-C02-02)” del Ministerio de Innovación y Ciencia. En este proyecto se ha procedido a actualizar los datos sobre la presencia de las revistas españolas en bases de datos que aparecen en el portal DICE. Durante la búsqueda, los responsables de este trabajo detectaron diversos problemas metodológicos a la hora de considerar la presencia en dichas bases de datos como indicador de calidad.

Objetivo: Analizar casos prácticos que permitan discutir los problemas metodológicos que surgen al considerar de forma genérica la presencia en bases de datos como un indicador de calidad de una revista científica.

Se analizan de forma independiente tres modelos de bases de datos documentales: los índices de citas, los sistemas multidisciplinares y los productos especializados en una única materia. Se comparan los sistemas de selección de revistas aplicados en el mantenimiento de estas bases de datos.

Por ejemplo, en el apartado de los índices de citas, Scopus prima la exhaustividad y carga datos de otros productores (por ejemplo, Medline)

mientras ISI aplica un proceso propio de evaluación de revistas. En las bases de datos especializadas, mientras algunas apuestan por cierta exhaustividad, sin ningún proceso estandarizado de selección; otros productores sí han establecido sistemas de selección más sistemáticos. Por último, las bases de datos multidisciplinares son productos que deben tenerse en cuenta en la evaluación, pero que pueden quedar marginados si se limita la valoración a un único producto por área temática. Las conclusiones del trabajo hacen hincapié en la necesidad de tener en cuenta estas variables a la hora de considerar la presencia en bases de datos como un indicador de calidad en los procesos de evaluación de publicaciones científicas.

LA SITUACION DE LAS MATEMATICAS EN LA SECUNDARIA CATALANA

Salvador Vidal Raméntol*

**Universitat Internacional de Catalunya*

La investigación que realizamos quería constatar cual es estado actual de la didáctica de las matemáticas en la secundaria en Catalunya. A partir de un cuestionario queríamos saber la innovación docente llevada a cabo en nuestras aulas con respecto a las matemáticas. Lo hicimos desde las dos vertientes: los alumnos y los profesores de la materia. En el momento de preparar la encuesta se preparó una batería de preguntas desde los dos puntos de vista. De hecho, la mayor parte de las preguntas son las mismas pero preguntadas de manera diferentes a cada colectivo. Así, por ejemplo, si realizábamos la siguiente pregunta a los alumnos: “¿El/ La profesor/a pone muchos ejemplos para que se entienda la asignatura?”, la misma pregunta se hacía a los profesores de la siguiente forma: “¿pone muchos ejemplos para que se entienda la asignatura?”.

Nuestro objetivo era conocer el grado de innovación llevado a cabo en nuestras aulas con respecto a las matemáticas en secundaria.

La muestra obtenida contiene información relativa a 91 centros escolares catalanes y en concreto información completa de 3.260 individuos (con información parcial disponemos de datos de unos 3.700 alumnos de secundaria) En relación con el profesorado, disponemos de información relativa a 145 profesores de matemáticas vinculados a la información de los alumnos La descripción de los datos estadísticos obtenidas será realizada en primer lugar desde la vertiente de los alumnos para después observar la visión de los profesores. Adicionalmente, efectuaremos una comparación entre los dos colectivos. Resulta de interés analizar si los dos grupos de individuos experimentan la didáctica de las Matemáticas de la misma manera.

Para entender cuál es la dinámica que se utiliza dentro de las aulas para impartir matemáticas se hicieron una serie de preguntas a los alumnos que nos han ayudado a “entrar” en las mismas. Las respuestas se recogieron en una escala Likert (escala utilizada habitualmente en Ciencias sociales y que permite analizar actitudes o valoraciones) que iban del 1 al 4 según la frecuencia en que sucedía aquello preguntado.

Los resultados obtenidos, algunos esperados pero otros sorprendentes, por ejemplo en cuanto al uso de las TIC (Tecnologías, Información y comunicación) para explicar o practicar ejercicios de matemáticas, un 57,39 % del alumnado dice que nunca, y un 24,34 %, también del alumnado, dice que ocasionalmente las han utilizado. La misma pregunta por parte del profesorado, un 29,50 % dice que no las utiliza nunca y un 49,64 % ocasionalmente.

UNIVERSIDAD, EMPRESA E INVESTIGACIÓN: UNA PROPUESTA DE INTERNACIONALIZACIÓN

Mónica Erika Gremels* y Eduardo Osuna Carrillo de Albornoz*

**Dirección General de Universidades y Política Científica. Consejería de
Universidades, Empresa e Investigación. Región de Murcia.*

El marco normativo actual en el contexto universitario, presidido por el proceso de Bolonia, supone la necesaria y decidida apuesta por la armonización del sistema de educación superior en el marco del espacio europeo de educación superior. El nuevo modelo de enseñanzas, estructurado en tres ciclos, Grado, Máster y Doctorado aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad. Nos encontramos pues, ante un nuevo escenario en el ámbito de la educación superior, que afecta no sólo a entornos próximos nacionales o europeos, sino que alcanza a la totalidad del ámbito universitario internacional, donde la calidad de la oferta, la internacionalización de la institución y la excelencia educativa son algunos de los elementos fundamentales. En ese escenario, aparte de la consecución de un nivel docente de calidad, las universidades se esfuerzan en atraer a colectivos de estudiantes con elevados índices de motivación y creatividad, en atraer a los mejores investigadores y facilitar la instalación de laboratorios o empresas innovadoras de alto valor añadido en su entorno. Además, las universidades constituyen un foco de desarrollo de su entorno geográfico y ejercen una función de responsabilidad social institucional, que debe caracterizarse por el desarrollo de sinergias con instituciones del ámbito local, regional, nacional e internacional.

En esta comunicación presentamos un Plan de Internacionalización Integral en el que se agrupa una combinación de acciones y medidas, articuladas mediante líneas estratégicas dirigidas a lograr que estudiantes, profesores e investigadores se interesen y acudan a los centros de nuestra Región, pero también que empresas de valor añadido se ubiquen en nuestra Región, atraídas por la capacidad formativas de nuestro sistema universitario y por la posibilidad de establecer alianzas y colaboraciones con otras empresas regionales de su sector.

INNOVACIÓN DOCENTE I

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS: ALGUNAS LÍNEAS DE TRABAJO

Félix Labrador Arroyo* y Rosa Santero Sánchez*

**Universidad Rey Juan Carlos*

La Innovación y Mejora de la Docencia, entendida como un proceso de intervención, reflexión y evaluación para la mejora de la práctica docente, constituye, sin duda, en un proceso de reforma de la Educación Superior, una de las modalidades relevantes para la formación docente y para la mejora de la calidad de la docencia. En este sentido, una de las prioridades que impulsa el proyecto docente de la Universidad Rey Juan Carlos es la mejora continua de la calidad docente y educativa a través de la concesión de una serie de proyectos, con el apoyo del Consejo Social, y el desarrollo y puesta en marcha de una serie de seminarios y encuentros que tienen como objeto último promover la mejora continua de la calidad de la docencia en la Universidad Rey Juan Carlos, fomentar la búsqueda y el desarrollo de métodos educativos innovadores que mejoren la docencia y faciliten el aprendizaje, optimizar la integración y el rendimiento de los estudiantes, favorecer la Innovación como proceso integrado en la labor docente y incentivar la participación del profesorado, de titulaciones y de centros de la Universidad Rey Juan Carlos en acciones de innovación docente.

En este simposio queremos presentar los resultados de algunos de los trabajos y líneas de investigación más destacadas en el seno de la Universidad Rey Juan Carlos para compartir la información y promover la reflexión y discusión entre los diferentes miembros de la comunidad científica.

Las propuestas serán presentadas por los profesores de la Universidad Rey Juan Carlos: Isabel Sierra Alonso, secretaria del Departamento de Química Inorgánica y Analítica, Marta Gonzalo Quiroga, directora del programa de Tutorías Integrales de las Titulaciones de Grado, Francisco Gómez Esquer, coordinador del Grupo de Innovación en Ciencias de la Salud de la URJC y Raquel Garrido Abia, coordinadora de la diplomatura de Ciencias Empresariales y la licenciatura de Investigación y técnicas de Mercado.

**EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL
DESARROLLO-EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS
ESTUDIANTES DE LA URJC**

Isabel Sierra Alonso*, Damián Pérez Quintanilla*, Sonia Morante Zarcero*,
Santiago Gómez Ruiz*, Judith Gañán Aceituno* y Alfredo Sánchez Sánchez*

**Universidad Rey Juan Carlos*

En el nuevo entorno del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el enfoque de la docencia basada en competencias permite el desarrollo de autonomía en los estudiantes y la capacidad de “aprender a aprender”, lo cual es imprescindible para una buena y exitosa vida profesional. La adecuación al EEES supone importantes cambios a nivel curricular, organizativo y metodológico. La aplicación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje nos lleva a pensar en nuevas estrategias de evaluación, enfocadas no solo a valorar si el estudiante ha alcanzado los objetivos de aprendizaje, sino también a poner en práctica las competencias a desarrollar en el mismo. Por tanto, la evaluación de competencias es un aspecto muy importante para determinar la validez del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el resultado del mismo dependerá de qué se ha medido y cómo se ha realizado esta medida. De esta forma, el aprendizaje basado en competencias requiere un sistema de evaluación variado, ya que cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan de actividades diversas para su desarrollo y evaluación.

El objetivo de la comunicación que se presenta es mostrar el resultado de algunas experiencias de innovación docente llevadas a cabo en la URJC entre los cursos 2004/05 – 2009/10, encaminadas al estudio de herramientas para el desarrollo-evaluación de competencias en los estudiantes universitarios. Como resultado de estas experiencias docentes, en el presente curso académico ha sido posible la completa adecuación al EEES de la asignatura Análisis Instrumental para su impartición en el nuevo Título de Grado en Ingeniería Química. Para el desarrollo-evaluación de competencias genéricas y específicas en los estudiantes de Análisis Instrumental, en primer lugar se han elaborado materiales y recursos para la puesta en marcha de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Estas metodologías han estado encaminadas al desarrollo, principalmente, de tres competencias genéricas: la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la motivación por la calidad, favoreciéndose la participación activa del estudiante en el desarrollo de la asignatura. Por otro lado, se ha desarrollado un sistema de evaluación para las tres competencias genéricas anteriormente mencionadas, basado en la definición de niveles de logro para su adquisición, en el uso de distintos tipos de pruebas y bajo perspectivas múltiples (autoevaluación, evaluación por pares, evaluación por diversos profesores, etc.). En base al trabajo realizado en las diversas experiencias de innovación docente y a los resultados obtenidos hasta la fecha, podemos concluir que la evaluación basada en competencias aumenta la motivación en los estudiantes, lo que se traduce en mayor esfuerzo por parte de los mismos y un aprendizaje de calidad. Finalmente, es importante destacar que, en general, los estudiantes valoran de manera muy positiva los nuevos sistemas de evaluación que les ayudan no solo a adquirir conocimientos, sino también a desarrollar capacidades y habilidades que luego utilizarán en su vida profesional fuera del contexto puramente académico.

INNOVACIÓN A TRAVÉS DE UN PROYECTO UNIVERSITARIO SOSTENIBLE: EL PROGRAMA DE MENTORING EN LA URJC

Marta Gonzalo Quiroga*

* *Universidad Rey Juan Carlos*

Desde el año 2005, la Universidad Rey Juan Carlos viene desarrollando la Acción Tutorial Integral adaptada al EEES. En este proceso y esfuerzo institucional de enseñanza, calidad y adaptación a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior y en el marco de una Universidad sostenible, en el Curso Académico 2009-2010, la URJC ha inaugurado el *Programa de Mentoring o de tutorías entre iguales URJC*. Programa de acogida, integración y orientación dirigido a alumnos/as de nuevo ingreso: Primer curso de la Titulación de Grado.

Mediante el Programa de Mentoring pondremos en contacto al alumno/a recién llegado a la URJC con un mentor/a que será un alumno/a de los cursos superiores de su misma Titulación de Grado (a partir de tercer Curso de Grado). Así, mediante este Programa, los alumnos/as de los cursos superiores asesorarán a los alumnos/as de nuevo ingreso con el objetivo de acogerles, enseñarles la Universidad y ayudarles a resolver sus dudas iniciales y a mejorar su rendimiento académico y aprendizaje autónomo, facilitando con ello el desarrollo de sus habilidades competenciales (trabajo en equipo, planificación, responsabilidad, habilidades comunicativas, etc.) y, en definitiva, su adaptación e integración plena en la URJC.

El objetivo general es hacer realidad, en el marco de una Universidad sostenible, la puesta en marcha del Programa de Mentoring o Tutorías entre Iguales. En ésta sostenibilidad, la URJC trata de, aprovechando los recursos ya existentes y procurando el menor coste económico posible, desarrollar una actuación de innovación y mejora sobre un Programa ya en marcha: El Programa de Tutorías Integrales para los Títulos de Grado. Se trata de pasar de la acción tutorial desempeñada por el tutor (profesor)/tutelado (alumno) al denominado: “*Mentoring o Tutorías entre Iguales*” donde tanto el tutor (mentor) como el tutelado (mentorizado) son alumnos.

En nuestro Proyecto de Universidad sostenible prevalece la idea de retroalimentación de los propios recursos a través de propuestas enriquecedoras e imaginativas. Mentalidad de ahorro de recursos universitarios sin desmerecer, por ello, la calidad del programa ofertado. Así la principal línea de actuación del Programa de Mentoring URJC se centra en el siguiente principio: “*Emplear los elementos de los que ya disponemos y que están dando buenos resultados para, aprovechándolos imaginativa y adecuadamente, enriquecerlos a través de nuevas propuestas y líneas de actuación adaptadas al EEES*”. Proyecto, sí, hacia una universidad futura, académica y económicamente viable.

El objetivo específico es que los propios alumnos universitarios participen en la gestión del sistema. Que sean los propios estudiantes de los últimos Cursos de Grado los que, ejerciendo de mentores, acojan, integren, orienten y guíen a los alumnos de primero. Si los alumnos se sienten acogidos e integrados y están bien orientados y motivados disminuye el fracaso y el abandono universitario. De ahí que, para la URJC, la implantación de éste Programa tenga una importancia fundamental en la innovación y mejora universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior y en la prevención y disminución del fracaso académico y el abandono universitario.

ESTIMACIÓN DEL VOLUMEN DE TRABAJO DEL ALUMNO EN LAS NUEVAS TITULACIONES DE GRADO ¿ESTAMOS HACIENDO LAS COSAS BIEN?

Francisco Gómez-Esquer*, Francisco Mercado*, Paloma Barjola*, Inés Rivas*,
Jose Luis González* y Almudena López*

**Universidad Rey Juan Carlos*

Nos encontramos ante una auténtica encrucijada en la educación superior, donde el proceso de convergencia europea necesita, promueve y requiere un cambio en la mentalidad del profesorado, sin el cual será imposible la implantación, al menos con el éxito esperado, del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por lo tanto, el sistema universitario actual, centrado en la enseñanza de conocimientos, debe transformarse en un modelo de aprendizaje utilizable y actualizable a lo largo de toda la vida, que tenga en el centro de sus objetivos la adquisición y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

En este nuevo marco, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) se plantea como una herramienta fundamental para la comparabilidad y la transparencia curricular de los sistemas de enseñanza superior, que permita el mutuo reconocimiento de las titulaciones. En este sentido, el crédito ECTS mide el volumen de trabajo que el alumno debe realizar para alcanzar los objetivos de un programa de estudios, formulados en términos de competencias y resultados de aprendizaje. En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuren el plan de estudios se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición, por parte de los estudiantes, de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes y deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

Por lo tanto, la aplicación del ECTS como herramienta de diseño del currículo supone un cambio de modelo docente desde el profesor al alumno, lo cual implica un cambio en la mentalidad de ambos actores.

En este contexto, desde la URJC estamos interesados en establecer una valoración del volumen real de trabajo al que están siendo sometidos los alumnos en las nuevas titulaciones de grado. Para ello se ha diseñado, durante el curso académico 2009/2010, un proyecto piloto en el Campus de Ciencias de la Salud en la que alumnos de primer curso de 4 titulaciones (Medicina, Enfermería, Psicología y Odontología) han realizado una medición, mediante el uso de un cuestionario informático, del volumen de trabajo. Los resultados preliminares muestran que, de manera general, el volumen real de trabajo de los alumnos es inferior al volumen teórico asignado a cada una de las asignaturas. Sin embargo, sí se ha observado una gran variabilidad en la distribución temporal del volumen de trabajo a lo largo de curso, existiendo periodos del calendario escolar en los que el alumno es sometido a volúmenes de trabajo muy superiores a los estimados de manera teórica en el conjunto de la titulación (40 horas semanales). Por lo tanto, este tipo de estudios puede permitir, por un lado, ajustar el volumen de trabajo real y teórico de nuestras asignaturas y por otro lado, y fundamental, establecer programas de coordinación para la distribución temporal del trabajo del alumno dentro de un mismo curso académico.

**COORDINACIÓN HORIZONTAL Y VERTICAL DE
ASIGNATURAS PARA LA TRANSFERENCIA DE
COMPETENCIAS EN LOS GRADOS DEL ECONOMÍA Y
ADE: ESCALONAMIENTO DE EXPERIENCIAS Y
ACTIVIDADES**

Raquel Garrido Abia*, Eva Carrasco Bañuelos*, Eva Marina Reinares
Lara*, Nuria Gómez Gómez*, Pedro Jesús Vega Catena* y Miguel Ángel
Marcos Calvo*

**Universidad Rey Juan Carlos*

En los nuevos Grados de Economía y de Empresa (ADE), aparte de cuestiones propias del mismo como: competencias, contenidos, actividades formativas, metodología de enseñanza-aprendizaje y relación con dichas competencias, así como procedimientos de evaluación, también se plantea la existencia de mecanismos de coordinación horizontal entre asignaturas. Al mismo tiempo cada una de dichas asignaturas define verticalmente tanto los contenidos para alcanzar sus competencias específicas como las acciones y metodologías para realizar la transferencia de aquellas competencias genéricas más apropiadas.

En el curso 2008/2009, un grupo de trabajo de la URJC, formado por profesores de varios departamentos, presentó un Proyecto de Innovación que trataba de cubrir, de forma coordinada, ambas tareas. Inicialmente se intentaron abarcar tanto contenidos como competencias, pero ante lo ambicioso de este objetivo, y dado el gran número de profesores implicados, finalmente la labor se centró únicamente en el primer punto, es decir, la coordinación vertical en cuanto a contenidos de un importante número de asignaturas. De este modo, nuestro grupo de trabajo llegó a alcanzar una programación de contenidos escalonados y entrelazados entre ellos.

Viendo los logros conseguidos, y ante nuestro deseo de poder afrontar el trabajo de forma completa, de nuevo nos planteamos ahora completarlo, intentando un importante trabajo de coordinación entre asignaturas que, al compartir de alguna manera los mismos conceptos, puedan también ayudar a que el estudiante logre alcanzar un gran número de competencias relevantes para su formación. No hay que olvidar que los nuevos grados que se desarrollarán en el marco del EEES exigen un alto grado de trabajo autónomo por parte del alumno, y por ello para él es fundamental una coordinación entre las diferentes asignaturas, lo que le facilite a su vez el poder prepararse lo mejor posible en el mínimo tiempo. Por todo esto, el fin último de este grupo de trabajo, será intentar llegar a plantear para todas las asignaturas implicadas, métodos de aprendizaje, actividades, trabajos, experiencias y desarrollo de competencias de manera conjunta.

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICOS II

MIDIENDO EL IMPACTO DE LAS TESIS DOCTORALES EN LA WEB OF SCIENCE: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Ángel Bueno Sánchez* y Emilio Delgado López-Cózar*

**Universidad de Granada*

Se trata de una investigación en la que se opta por un enfoque cuantitativo con abordaje cientimétrico, desde una perspectiva internacional. Junto con otros instrumentos de diseminación de las investigaciones científicas, las tesis doctorales tienen un lugar muy relevante en las universidades porque, además de constituir un requisito para obtener un grado académico, aportan resultados científicos relevantes. Entre las ciencias pedagógicas en España, es la educación y demás disciplinas que precipitan en este campo, de las que más tesis doctorales aporta anualmente, junto con un número significativo de doctores en estas ciencias, pero hasta ahora no han sido objeto de valoración sus contribuciones científicas una vez defendidas, por lo que es pertinente la determinación de indicadores que pueden contribuir a la evaluación de su impacto científico. Por otra parte, estas fuentes generadoras de conocimiento científico abren un nuevo espacio para reflexionar, intercambiar opiniones y/o experiencias; además de favorecer la formación de nuevas investigaciones e investigadores protagonistas de su desarrollo personal y profesional. El objetivo de este artículo es comprobar la utilidad de WOS para determinar el impacto de las tesis doctorales, y ver qué indicadores, tipos de análisis y prestaciones se pueden obtener. A tal fin se han recuperado las tesis doctorales citadas, referidas a la Universidad de Granada, contenidas en la *Web of Science* (WOS): *Arts and Humanities Citation Index (AHCI)*, desde 1975; *Science Citation Index Expanded (SSCI-E)* desde 1945 y *Social Sciences Citation Index (SSCI)* desde 1956, tres bases de datos de Thomson-Reuters, durante el período total que cubren dichas bases. Seguidamente se presenta un conjunto de indicadores y otros que se complementan de forma dinámica a través de la compilación que realiza *HistCite* sobre los documentos obtenidos. Ofrecemos indicadores cientimétricos en relación con el número de tesis citadas, promedio de citas por tesis, los autores y tesis que más han sido citadas, así como los autores, instituciones y revistas citantes, las investigaciones más relevantes y el desarrollo longitudinal de dichas investigaciones a lo largo de los años analizados, en base a las citas recibidas, los trabajos más citados y las investigaciones más relevantes, a fin de reflejar la producción sobre las tesis doctorales en contenidas en WOS y establecer inferencias evaluativas acerca de las mismas. Finalmente, entendemos que este tipo de trabajos puede ayudar a todo profesional competente para estar informado de los nuevos avances en su campo, recurriendo a las distintas fuentes de información que le ofrezcan respuestas concretas a determinadas cuestiones planteadas e investigadas previamente.

INDICADORES CENTRALES PARA LA DISTRIBUCIÓN DE CITAS: UN COMPLEMENTO AL ÍNDICE H

Pablo Dorta-González^{*}, María Isabel Dorta-González^{**}, Dolores Rosa Santos-Peñate^{*} y Rafael Suárez-Vega^{*}

^{}Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; ^{**}Universidad de La Laguna*

La distribución de citas de un investigador refleja el impacto de su producción y determina, de forma unívoca, el éxito de su carrera profesional. Sin embargo, resulta difícil su aplicación en la evaluación científica debido al carácter multidimensional. En los últimos años, han aparecido algunos indicadores que tratan de sintetizar, en un valor numérico, las características principales de esta distribución en relación al éxito de un autor. A diferencia de otros indicadores, el índice h elimina los sesgos provocados por las colas de la distribución. Sin embargo, este indicador presenta limitaciones a la hora de discriminar entre investigadores con diferentes hábitos de publicación, penalizando a aquellos más selectivos, que no destacan por el número de publicaciones pero sí por el alto número de citas recibidas, frente a los grandes productores.

En este trabajo se comparan dos nuevos indicadores, el de entorno y el de intervalo, que complementan el índice h al recoger la forma de la distribución de citas en su parte central. Se muestra una aplicación empírica que pone de manifiesto que ambos indicadores centrales son mejores estimadores que el índice h y que las correlaciones son en general mayores para el indicador de entorno que para el de intervalo. Además, se estima empíricamente el radio que mejor describe la forma de la distribución de citas, concluyéndose que este radio óptimo es, precisamente, la mitad del índice h promedio de los individuos en evaluación.

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA CON VISIBILIDAD INTERNACIONAL DE LA REGIÓN DE MURCIA (1999-2009)

Álvaro Cabezas-Clavijo*, Rafael Ruiz-Pérez*, Miriam Tomás-López** y Evaristo Jiménez-Contreras*

Universidad de Granada*; *Fundación Séneca. Observatorio de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia*

La evaluación de la actividad científica es una necesidad para los poderes públicos, que necesitan conocer el rendimiento que se obtiene de los fondos destinados a investigación. En las últimas décadas, los estudios de carácter bibliométrico han proliferado en todos los ámbitos, usualmente a través de informes de carácter descriptivo desarrollados a nivel macro. Asimismo algunas instituciones han implantado sistemas de seguimiento de la actividad y producción científica de carácter bibliométrico, como es el caso de la Fundación Séneca. El objetivo primordial de esta comunicación es ofrecer los principales resultados de la investigación publicada en revistas internacionales y firmadas por autores pertenecientes a instituciones de la Región de Murcia para el periodo 1999-2009. De esta manera se continúa el análisis realizado en otros informes de parecidas características (Muñoz, 2002; Gómez et al, 2003; Jiménez-Contreras et al, 2007).

Se realiza un análisis descriptivo retrospectivo de la producción científica registrada en la Región de Murcia para el periodo 1999-2009. La fuente de datos para la extracción de la producción y citas recibidas por ésta es la Web of Science mientras que los indicadores asociados a revistas se han obtenido de la base de datos JCR (Journal Citation Reports). La información se ha procesado con el software de evaluación CIENTÍFICA (Torres-Salinas, 2007), programa con el que también se han calculado los resultados alcanzados.

Entre los resultados a presentar destacamos los índices y evolución de la producción (tasas de variación anuales) e impacto, medido a través de las citas reales de la CARM; el número de investigadores con producción internacional, así como la visibilidad de la investigación murciana, determinada a través de indicadores derivados del factor de impacto. También se muestran las áreas donde la Región de Murcia alcanza mejores indicadores de producción e impacto relativo. Los resultados se presentan para el conjunto de la región así como para las principales instituciones investigadoras de la misma.

Se discute la evolución de la producción científica murciana de relevancia internacional en la última década, señalando sus hitos más destacados. Igualmente se comenta la importancia de contar con sistemas de seguimiento y evaluación de la actividad científica de las instituciones, a fin de servir de ayuda para la toma de decisiones de los gestores científicos.

**ORDENACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
PRESENCIALES EN ESPAÑA ATENDIENDO A SU
PRODUCTIVIDAD INVESTIGADORA EN EL PERIODO
2005-2007**

José María Abellán Perpiñán* y Fernando Ignacio Sánchez Martínez*

**Universidad de Murcia*

En este trabajo evaluamos la productividad investigadora de las universidades españolas mediante la aplicación de la metodología MIVES (Modelo Integrado de Cuantificación del Valor para Evaluaciones Sostenibles).

Objetivos: Elaborar un ranking de las 47 universidades públicas españolas con estudios presenciales según su producción investigadora en el periodo 2005-2007.

La metodología MIVES (<http://www.mives.upc.es>) identifica la decisión óptima ante un problema determinado mediante la resolución de un “árbol de requerimientos”, estructurado en tres niveles que ordena los diferentes elementos del problema de decisión: nivel de requerimientos, nivel de criterios y nivel de indicadores. En nuestro caso, el primer nivel se identifica con la producción investigadora y los criterios escogidos son tres: proyectos I+D, publicaciones y tesis doctorales. Los indicadores se han construido en términos relativos, utilizando el número de profesores equivalentes a tiempo completo (PETC) como denominador en el caso de los proyectos (para los que se identifican dos indicadores: número de proyectos/PETC e importe de los proyectos/PETC), así como en el caso de las publicaciones (el indicador es número de artículos ISI/PETC). El indicador referido a Tesis doctorales leídas se ha construido en relación con el número de doctores. Se obtiene a continuación el “valor” o nivel de satisfacción de los indicadores como resultado de normalizarlos en una escala que va de 0 a 1, mediante una función de valor cuyos parámetros dependen de las propiedades que se confiera a tal función. Calculados los valores de cada indicador, estos se agregan para cada criterio mediante una suma ponderada para, seguidamente, agregar los valores de los criterios previa asignación de la ponderación adecuada a éstos. En nuestro caso hemos optado por equiponderar los dos indicadores del criterio Proyectos I+D, y por asignar doble ponderación al criterio Publicaciones (50%) que a los criterios Proyectos (25%) y Tesis (25%). Los parámetros escogidos para las funciones de valor confieren a dicha función una forma de “S” suave, lo que asegura que el incremento en valor generado por el aumento en los respectivos indicadores sea paulatino.

La aplicación de esta metodología a la muestra de universidades consideradas asigna el índice de valor global máximo a la Universidad Autónoma de Barcelona, que también ocupa el primer lugar en los índices de valor de Publicaciones y Tesis. En el criterio Proyectos I+D es la Universidad de Cantabria, la que obtiene el índice más alto. La Universidad de Murcia ocupa el lugar nº 19 en el ranking global, siendo éste un resultado robusto ante los cambios en los parámetros de las funciones que se introducen mediante un análisis de sensibilidad univariado.

ADAPTACIÓN EEES V

LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

Francisco A. González Díaz*

**Universidad de Murcia*

El trabajo que se expone tiene su origen la Resolución R-620/2008, de fecha 10 de noviembre de 2008 de la Universidad de Murcia (UMU), por la que se convocan las ayudas de movilidad para personal docente e investigador, estudiantes y personal de administración y servicios en el marco del espacio europeo de educación superior. La participación en esta convocatoria fue motivada por el interés que suscita las diferentes configuraciones que del Grado de Derecho se ha establecido en cada una de las Universidades españolas. Ciertamente, el título de grado en Derecho plantea la necesidad de una mayor especialización y de una mayor competencia, de modo que será cada Universidad española quien defina específicamente el grado en cuestión, de acuerdo a su propio perfil e identidad aprovechando los elementos que le conceden “su ventaja comparativa” para pasar de la actual homogeneidad a una positiva diversidad, y a un mayor grado de diferenciación entre las distintas universidades.

A través de la siguiente comunicación se ha pretendido mostrar aspectos significativos del plan de estudios del Grado de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Esto no supone que las cuestiones tratadas se realicen de un modo sobresaliente en la Universidad objeto de la visita, sino con orientaciones o matizaciones diferentes. Ahora bien, algunos extremos tratados pueden dar pie a cierta reflexión que podría plasmarse en una mejora del diseño del plan de estudios de nuestra titulación de Derecho Una Facultad tan comprometida con la transformación del sistema educativo, como la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia, debe plantearse cuál es su situación en el panorama nacional.

En este sentido, a través de esta comunicación, se pretende analizar qué extremos del plan de estudios de la Facultad de Derecho de la URJC podrían asumirse en la Universidad de Murcia.

Para ello se han realizado una serie de entrevistas con los responsables de la elaboración del grado de Derecho de la Facultad de Ciencias del Trabajo analizando puntos convergentes y divergentes de los planes de estudios. Una completa visión de la implantación ha requerido, de igual modo, entrevistas con profesores que imparten docencia en los grados. La voz del estudiante cierra el bloque de conversaciones mantenidas.

A través de esta experiencia se pone de manifiesto el trabajo realizado por la Facultad de Derecho de la Universidad Rey Juan Carlos en la implantación del Grado de Derecho. Tanto la mencionada Facultad como la de Murcia, adoptan iniciativas paralelas que se aplican, en algunos extremos, con parámetros de diferenciación que hacen de cada Facultad de Derecho de las Universidades españolas marque un estilo propio en la enseñanza del Derecho. Este es el caso de ambas Facultades que, en cualquier caso, trabajan

con un verdadero espíritu modernizador de los distintos aspectos que componen el diseño de un Grado. Junto a las cuestiones comunes, a las que no merece la pena prestar atención, se localizan aspectos que deben ser objeto de comentario y que, realmente, pueden suponer un plus en su aplicación a la Universidad de Murcia.

Finalmente, de los resultados obtenidos se aprecia como los planes de estudios del grado de Derecho se encuentran sometidos a una diferenciación. Ahora bien, del tratamiento heterogeneo se pueden extraer resultados positivos de cara a una revisión de los planes de estudios.

**IMPLANTACIÓN DEL GRADO EN DERECHO ADAPTADO
A LOS PACTOS DE BOLONIA EN LA UNIVERSIDAD DE
MURCIA:
UN PRIMER AÑO DE EXPERIENCIA, DE ACIERTOS Y DE
DEFICIENCIAS**

María Fuensanta Gómez Manresa* y María Magnolia Pardo López*

**Universidad de Murcia*

La implantación del Grado en Derecho adaptado a los Pactos de Bolonia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia durante el Curso Académico 2009/2010 ha puesto de manifiesto algunos aciertos y más de una deficiencia, bien de planificación, bien de coordinación entre los profesores que comparten docencia en un mismo curso y grupo. Tampoco han faltado imprevistos de prácticamente imposible solución, como el elevado número de alumnos matriculados contra pronóstico y la falta de personal docente.

Esta comunicación pretende —partiendo siempre de la planificación “abstracta y oficial” del Grado en Derecho, en la que se aplicó concienzudamente durante meses una comisión interdisciplinar— comentar las disfunciones detectadas a raíz de la puesta en marcha de este nuevo plan de estudios. Dichas carencias, en buena medida, podrían no ser privativas de la titulación que nos ocupa, reproduciéndose, por tanto, en otros estudios sociales y jurídicos, así como en Humanidades en general.

Cuestiones como el reparto entre créditos teóricos y prácticos, los nuevos métodos docentes o la imposibilidad de ponerlos adecuadamente en práctica, el elevado número de alumnos, la sobrecarga de trabajo presencial y no presencial para los estudiantes o la asignatura pendiente del estudio de idiomas entre la población universitaria española y su peculiar problemática, entre otros, son tan sólo algunos de los muchos aspectos que han obligado a los profesores y al equipo decanal a replantearse la organización y planificación de la docencia para el próximo curso, conscientes de que algunos problemas no son tal, por tener una relativamente fácil solución, mientras que otros amenazan con devenir endémicos.

UTILIDAD DE LA UNIDAD DEL EEES EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Montserrat Castillo Melero *

**Universidad de Almería*

La implantación de un Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) tiene como objetivo esencial el establecimiento de un sistema educativo universitario de calidad que incremente la formación de los estudiantes, favoreciendo tanto su movilidad como la de los demás miembros de la comunidad universitaria a escala transnacional. También favorece la compatibilidad -entre trabajo y estudio- y el mayor dominio de idiomas en el plano académico y en la posterior inserción laboral y profesional. Implícitamente, el nuevo sistema educativo de calidad pretende que Europa fomente su crecimiento económico incrementando el empleo, su competitividad internacional y su cohesión social a través de la educación y la formación de los ciudadanos.

Con este trabajo queremos valorar la eficacia de esta adaptación e implantación con una nueva organización universitaria, docente, administrativa e institucional, a través de las “Unidades de trabajo del EEES” creadas a tal efecto. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Almería contamos con una de estas unidades, en la que yo colaboro como becaria. A continuación, destacamos algunas de las funciones más interesantes.

La atención al público es una labor que tiene dos vertientes: la primera la forman los estudiantes. Ellos se acercan a la Unidad del EEES para solicitar información sobre jornadas, seminarios y otras actividades específicamente programadas para la armonización con el EEES en la Titulación de Derecho. Esto es debido a que la implantación del EEES necesita la utilización de metodologías más activas: casos prácticos, trabajo en equipo, recursos informáticos... Por tanto, el uso de estas herramientas lleva consigo una mayor implicación, preparación y esfuerzo del profesorado, que son quienes forman la segunda vertiente de la función de atención al público. Debido a situaciones de sobrecarga docente, los profesores nos delegan competencias administrativas y organizativas, y al mismo tiempo, nos tienen como un punto de interconexión entre ellos y los estudiantes.

Por otra parte, dentro del trabajo realizado en la Unidad del EEES, en el curso académico 2008/2009, hemos evaluado el grado de satisfacción del alumnado con la adaptación del EEES a través de una encuesta.

Con los resultados obtenidos hemos comprobado que sólo el cuarenta y tres por cien de los encuestados estaba suficientemente informado sobre el significado de la implantación del EEES. En definitiva, queda demostrado que los alumnos sólo nos ven como parte de la organización administrativa de la comunidad universitaria, sin observar nuestra labor informativa acerca del EEES.

Además, otra cuestión abordada en dicha encuesta es el tema del idioma, que ocupa un lugar esencial en el nuevo sistema educativo, pues es una “*conditio sine qua non*” para la búsqueda de empleo. No obstante, tan sólo el veintiséis por cien de los alumnos encuestados en la Universidad de Almería participa en cursos de formación en lenguas extranjeras.

En consecuencia, son muchos los ítems que se han trabajado y, a nuestro juicio, la implantación del EEES debe ser un proceso a largo plazo para la consolidación de un nuevo sistema educativo universitario de calidad.

**UNA PROPUESTA PARA LOS NUEVOS PLANES DE
ESTUDIO EN DERECHO: LA ASIGNATURA
“TERMINOLOGÍA JURÍDICA”**

Francisco Manuel García Costa* y Elena Macías Otón*

**Universidad de Murcia*

La presente comunicación contiene una serie de reflexiones críticas en torno al aprendizaje de lenguas en los estudios de Derecho. Los Títulos de Grado en Derecho de varias Universidades recogen la materia básica Lengua Extranjera (idioma francés) en sus planes de estudio. Al respecto, se considera que un modelo adecuado de planificación y ordenación de las enseñanzas sería aquel en el que coexistiera la materia básica Lengua Extranjera con una o varias asignaturas obligatorias cuyo contenido se identificase con los propios de la asignatura “Terminología” contenida en los Planes de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación. Con la asignatura Lengua Extranjera se pretende desarrollar en los estudiantes las competencias lingüísticas relacionadas con la adquisición de la correspondiente lengua extranjera (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita). Por otro lado, la asignatura “Terminología jurídica” se centraría en el análisis de los términos de textos especializados jurídicos en francés para lograr una mejor comprensión textual y un mejor conocimiento de las instituciones jurídicas en un nivel más avanzado de la lengua. Tras ello, examinaremos las distintas estrategias que podrían elaborarse para el desarrollo óptimo de esta última asignatura, aplicada tanto al Título de Grado en Derecho como al de Traducción e Interpretación. Por último, se realizarán unas reflexiones de índole general sobre las relaciones entre los procesos formativos del traductor y del jurista, considerado este último como un intérprete de las normas jurídicas.

Parte 2

COMUNICACIONES ESCRITAS

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN LÍNEA

M. Teresa Cáceres- Lorenzo* y Marcos Salas- Pascual*

**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

El Espacio Europeo de la Educación Superior promueve entre otros aspectos, pasar de una educación fundamentada en la enseñanza (profesor) a otra en que todo el proceso de enseñanza/aprendizaje centrada en el aprendizaje (el alumno), y todo esto en el marco de la Sociedad del Conocimiento, y por lo tanto, en la formación continua.

En esta clave, los cursos de formación en línea se presentan como una estrategia formativa que puede resolver muchos de los problemas educativos que acompañan a distintas realidades sociales. Nos referimos a circunstancias como al aislamiento geográfico o la falta de movilidad del estudiante que no le permite acudir a la enseñanza presencial, y a la necesidad de los egresados de desarrollar unas competencias profesionales que le son nuevas dada su formación inicial, pero que son requeridas desde el mercado laboral que le insta a seguir formándose mientras trabajan.

En nuestro caso, nuestra investigación se realiza con diferentes cursos de formación del profesorado que se presentan como una oferta de formación de la ULPGC, y que persigue el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con la práctica docente, y la atención al alumnado inmigrante en contextos escolares de enseñanza reglada o no reglada.

Como fruto de nuestra experiencia, y con las encuestas de satisfacción de los alumnos nos es posible establecer una serie de conclusiones sobre la importancia de las variables críticas que acompañan al *e-learning* analizado, y que deben entenderse dentro de una tecnología flexible, cercana y que supone también, un esfuerzo de renovación por integrarse en el concepto de formación en la red por parte de profesores y alumnos.

UNA APROXIMACIÓN A LAS PRINCIPALES DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE PORTALES PARA LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EL MARCO LAS CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Javier Sampedro Molinuevo^{*}, Ángel de Juanas Oliva^{**}, Alfonso Diestro
Fernández^{**} y Amelia Ferro Sánchez^{*}

**Universidad Politécnica de Madrid; **Universidad Nacional de Educación
a Distancia*

Los investigadores del área de las ciencias del Deporte tienen dificultad para encontrar información específica. Incluso cuando descubren un recurso que parece adecuado, no resulta fácil saber si la información es fiable y reciente. Hasta el momento, algunas Redes se esfuerzan por hacer frente a las exigencias de un medio totalmente insólito, con nuevos tipos de contenidos, escenarios y modelos.

Conscientes del interés que despiertan y las posibilidades que ofrecen, se pretende elaborar una herramienta que nos permita evaluar la calidad de portales y páginas webs, que ofrecen recursos adecuados para la investigación, divulgan contenidos de reconocido interés y que resulten innovadores para la comunidad científica.

Con la intención recoger una información fiable, se tuvieron en consideración diversos modelos de evaluación de la calidad relativos a las revistas científicas. Asimismo, se hizo un barrido por más de setenta portales webs de todo el mundo, que no estaban relacionados necesariamente con el área de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Así pues, ambos aspectos, unidos a la revisión de la literatura sobre la evaluación de bases de datos electrónicas (Moscoso, 1997; Notess, 1998; Puente, del Campo y Ruiz, 2001), sirvieron de orientación a este estudio y permitieron encontrar un conjunto de parámetros comunes a este tipo de servicios y recursos mediáticos online.

Se obtuvieron seis dimensiones o categorías a tener en consideración:

- *Identidad y autoría*: elementos que indican con claridad los datos relativos a la organización, empresa, entidad o institución que propicia y gestiona el portal.
- *Características de la interfaz del usuario*: comunicación e interacción del usuario con el portal, así como su funcionalidad y usabilidad del gestor de contenidos.
- *Valor y calidad de los contenidos*: pretende comprobar la fiabilidad, rigurosidad y procedencia de los contenidos, recursos y fuentes de los portales web.
- *Navegación y recuperación de datos*: movilidad, acceso y comodidad en la visita al portal Web, así como el soporte de recuperación de la información para el usuario.
- *Ergonomía y diseño*: valora la innovación visual y la capacidad de hacer agradable la navegación dentro de un portal Web.
- *Visibilidad y divulgación de contenidos*: se refiere a la visibilidad de la Web y la divulgación de sus contenidos a través de enlaces de Web e imagen corporativa.

Los resultados iniciales permiten ofrecer una visión general, de aquellas dimensiones objeto de evaluación de la calidad, para este tipo de portales-Webs. Evidentemente, el trabajo presentado es una primera aproximación que ha de completarse con niveles de mayor concreción, ser revisada y validarse convenientemente, para ofrecer unos resultados fiables y establecer una catalogación.

IMPLANTACIÓN Y RESULTADOS DEL PROGRAMA EN DOCENCIA INGLESA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

José Luis Jiménez-Caballero* y Macarena Sacristán-Díaz*

**Universidad de Sevilla*

La adquisición de competencias lingüísticas ha estado presente desde el inicio del proceso de convergencia al modelo europeo. Así, en la clasificación de competencias del Proyecto *Tuning* (2003) se especifica que la competencia lingüística es, junto con las cognitiva, procedimental y social, una de las competencias genéricas instrumentales que se requieren para una formación íntegra de los estudiantes.

La Comisión Europea establece diversos programas de cooperación entre Universidades europeas que permitan mejorar las habilidades lingüísticas e interculturales de los participantes (Erasmus, Erasmus Mundus y Ventana Exterior de Cooperación al Desarrollo (External Cooperation Window), pero también asume que las propias Instituciones de Educación Superior deben promover el aprendizaje de otros idiomas, no sólo mediante la oferta de cursos de idiomas, sino también con la incorporación del idioma extranjero en la enseñanza universitaria.

Según los resultados preliminares de un estudio realizado a nivel europeo por la Red Thenexom, el dominio de una segunda lengua es considerado una competencia específica crítica del currículo de los universitarios de estudios Empresariales por parte de los docentes; sin embargo, España se encuentra un paso por detrás de los países de su entorno a este respecto, no sólo por el nivel de idiomas medio de sus universitarios, sino por la percepción acerca de la importancia que tiene el dominio de una segunda lengua como competencia curricular y profesional.

Desde el curso académico 2003-2004, el Plan de Implantación de Enseñanzas Regladas en Lengua Inglesa, la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla (US) ha centrado su proyecto formativo en una segunda lengua, el inglés, y así seguirá siendo en los próximos años en el marco de las nuevas titulaciones de Grado. Ello supone una ventaja estratégica para el centro, al ser un producto diferenciado y de calidad en el seno de la US, y un indicador de excelencia y de mejora de la calidad del proceso educativo. El primer objetivo del presente trabajo es, precisamente, presentar los rasgos generales del programa, a través de sus objetivos, diseño y proceso de implantación.

Por otra parte, se muestran los principales resultados del programa de docencia en lengua inglesa desde dos perspectivas. Por un lado, centrándonos en la movilidad de alumnos y docentes. Por otro, a través del análisis empírico de la evolución del alumnado matriculado en el programa de docencia en lengua inglesa, así como del rendimiento académico de los alumnos matriculados en dicho programa.

Frente a la tendencia de estabilización o incluso ligera reducción de los alumnos de nuevo ingreso, los alumnos del programa de lengua inglesa aumentan. Desde el punto de vista del rendimiento académico, el programa de

docencia en lengua inglesa concentra al alumnado más excelente de la Diplomatura de Empresariales, tal y como muestran los mejores indicadores de rendimiento académico tanto en porcentaje de no presentados, como tasas de éxito, porcentaje de aprobados, distribución de calificaciones, notas medias por asignatura, expedientes medios, y evolución de egresados que presentan los alumnos del programa de docencia inglesa con respecto al programa de docencia española.

**EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA ASIGNATURA
CIENCIAS DE LA SALUD BASADAS EN LA EVIDENCIA
DEL MÁSTER OFICIAL EN PATOLOGÍA NEUROLÓGICA:
ACTUACIONES EN FISIOTERAPIA Y TERAPIA
OCUPACIONAL DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS**
Susana Collado Vázquez* y Ana M^a Aguila Maturana*

**Universidad Rey Juan Carlos*

En los últimos años ha cobrado un gran auge la educación virtual o e-learning como recurso para adaptar la enseñanza a las nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje que requiere el Espacio Europeo de Educación Superior. Paralelamente es necesaria la utilización de diferentes recursos que evalúen esta metodología, tanto por parte del profesor como de los alumnos.

Nos planteamos dos objetivos. Primero, señalar la valoración del alumno respecto a la adquisición de las competencias señaladas por el profesor, el nivel de satisfacción de la asignatura y los métodos de evaluación empleados, en la utilización del campus virtual.

Segundo, estimar la concordancia entre el número de horas de dedicación que refieren los alumnos a la asignatura por cada tema y las estimadas por el profesor para poder adquirir la competencia.

A los alumnos de la asignatura “Ciencias de la Salud basadas en la evidencia”, cuatrimestral de 5 créditos ECTS, del Máster Oficial en “Patología Neurológica. Actuaciones en Fisioterapia y Terapia Ocupacional” de la Universidad Rey Juan Carlos, impartida a través del campus virtual, plataforma WebCT, se les pidió que cumplimentaran un cuestionario anónimo de evaluación de resultados de la asignatura, enviado a través del campus virtual. Valoraron ítems acerca del nivel de adquisición de competencias, el tiempo dedicado a cada tema, su satisfacción respecto a la metodología docente utilizada y los métodos de evaluación empleados.

Se observó que tres cuartas partes de los alumnos estaban de acuerdo con el nivel de competencias adquirido con esta metodología docente. Casi la mitad de los alumnos mostraban el máximo grado de satisfacción respecto a la utilización del campus virtual como herramienta docente. El 64 % estaba totalmente de acuerdo con los métodos de evaluación empleados por el profesor. Se encontró elevada concordancia entre la estimación del número de horas dedicadas a cada actividad por los alumnos en cada tema de la asignatura y las estimadas por el profesor para poder adquirir la competencia.

Percepción elevada en la adquisición de las competencias del Máster.

Máxima satisfacción del alumno en cuanto al nivel de esfuerzo exigido por el profesor.

Máximo grado de acuerdo con el método de evaluación utilizado por el profesor.

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS DE ENFERMERÍA SOBRE LAS EXPECTATIVAS EN LA ASIGNATURA DE ADMINISTRACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ENFERMERÍA

Olga García-Martínez*, Lourdes Díaz-Rodríguez*, Elvira De Luna-Bertos*, Javier Ramos-Torrecillas*, Concepción Ruiz* y Manuel Peñas-Maldonado*

**Universidad de Granada*

Las Experiencias Piloto de Adaptación a los Créditos ECTS han sido un instrumento útil para la construcción del EEES. En la E.U. de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada, dónde se aplican desde el curso 2004-2005 hasta el 2009-2010, nos han permitido conocer la participación e implicación del profesorado y del alumnado en este proceso además de darnos información sobre el contenido y solapamiento de las asignaturas, la metodología empleada y el sistema de evaluación, identificando las necesidades docentes y las posibilidades de mejora habiendo ayudado a la elaboración del título de grado y actualmente a su implantación. En este momento de cambio, el alumno se convierte en el eje principal del proceso, y se hace necesario el estudio de su grado de satisfacción con respecto al nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos: Conocer la opinión de los alumnos de Enfermería de la E.U. de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada, sobre la calidad docente y su satisfacción en la asignatura de Administración de los Servicios de Enfermería.

Se trata de una asignatura troncal del tercer curso de la diplomatura de Enfermería con 7 créditos (4 teóricos y 3 prácticos). La metodología docente consiste en clases teóricas, seminarios y realización de un trabajo de planificación estratégica que se realiza a lo largo de todo el curso en grupos pequeños, no más de 5 alumnos y que es seguido y tutorizado de manera personalizada por el profesor responsable. Se elaboró un cuestionario con un total de 18 preguntas, unas orientadas a la evaluación del trabajo del profesorado y otras en relación a la satisfacción del alumno con respecto al grado de aprendizaje adquirido en la asignatura.

Se analizaron un total de 64 encuestas (50 % de los matriculados). Más del 90 % valoró positivamente el trabajo en grupo planteado, considerando apropiado el sistema de seguimiento y evaluación del mismo por parte del profesorado. El 85 % consideró fructífero el trabajo en equipo, su implicación con los compañeros y el conocimiento adquirido con este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Aunque la mayoría considera que los profesores plantean los criterios de seguimiento y evaluación e la asignatura desde el principio y están satisfechos con el seguimiento y la implicación de los profesores en su adquisición de conocimientos, más del 60, % pensaba que el tiempo que deben dedicar para realizar las tareas es insuficiente. El temario seguido no se solapa prácticamente con el de otras asignaturas.

El grado de satisfacción de los alumnos con respecto al planteamiento de nuestra asignatura es alto. Aunque el trabajo en grupos pequeños, seguido por el profesor, parece ser un sistema útil en el sentido de adquisición de habilidades y competencias por parte del alumnado, requiere mucho tiempo de dedicación no sólo por parte de los profesores sino de también de los alumnos. Un control más intenso al principio de curso con unos plazos de entrega más cortos podría disminuir el exceso de tiempo innecesario dedicado por el alumno a la organización del trabajo.

**LOS EQUIPOS DOCENTES: EJES NECESARIOS PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.
UN EJEMPLO DE ÉXITO EN LA ESCUELA
UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE TOLEDO (UCLM)**
Carmen Carpio-De los Pinos* y Felipe Gértrudix-Barrio*

**Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo (UCLM)*

El nuevo escenario universitario ha requerido de una figura básica, los equipos docentes, que responde a uno de los objetivos estipulados en el EEES: la coordinación docente. Estos equipos son los encargados de introducir metodologías innovadoras en las prácticas de aprendizaje, la cual incide directamente con la calidad educativa y de su profesorado. En este sentido, el trabajo que se presenta es el resultado del proceso de evaluación realizado a un equipo docente, concretamente a un grupo de profesoras y profesores vinculados con la Escuela de Magisterio de Toledo que han trabajado a lo largo del curso académico 2009-2010 en un Proyecto de Innovación Educativa. Dicho proyecto tenía como objetivo principal el desarrollo de competencias profesionales para la expresión artístico-cultural, para el trabajo en equipo y la competencia digital, mediante la coordinación interdisciplinar y transdisciplinar. La evaluación practicada a dicho equipo docente, constituye el objeto de estudio de esta comunicación y como objetivos se plantearon: conocer el modelo más idóneo para la coordinación de un equipo docente, conocer las características esenciales que debe tener un equipo docente para su buen funcionamiento en cuanto a sus funciones y coordinación.

Los objetivos metodológicos determinaron el instrumento más eficaz; para recoger una cantidad suficiente de información, ideas, experiencias, y valoraciones, se diseñó y aplicó un cuestionario a los docentes implicados en el proyecto. Para el diseño del cuestionario se partió de los resultados hallados en las diferentes actividades planificadas durante el transcurso del proyecto.

Con esta base, se establecieron los siguientes bloques de preguntas con sus objetivos correspondientes: a) Datos objetivos, que aporta información sobre la configuración de la muestra, b) Contexto educativo (actividad participante y/o participada), c) Gestión del grupo docente, en el que se valoran aspectos como el modelo de coordinación, responsabilidades, tareas asignadas, sistemas de comunicación, trabajo cooperativo y colaborativo, responsabilidades.

Para articular y gestionar la aplicación de este instrumento de investigación a la muestra de docentes implicados, se ha utilizado el servicio *Premium* de la herramienta en línea *E-Encuesta*.

A partir de los datos recogidos en la encuesta se realizó el análisis de datos permitiéndonos reflexionar sobre ellos y sacar una serie de conclusiones determinantes:

a) Aunque existen aún obstáculos complejos por solventar en los modelos de organización universitaria, el sistema de coordinación formado por equipos docentes viene a solventar, en parte, uno de los objetivos del EEES: la enseñanza universitaria debe poner el acento en el aprendizaje.

b) En los equipos docentes donde el método de trabajo es de tipo colaborativo y/o cooperativo existe un mayor éxito en la aplicación de competencias de tipo transversal o genéricas que en aquellos equipos docentes que su estructura es más jerarquizada.

c) Los canales de comunicación digitales, tipo LMS, simplifican y apoyan la labor de coordinación docente no sólo para el desarrollo óptimo de tareas de planificación y programación, integración de contenidos, actividades de aprendizaje, comunicación y relación, seguimiento, evaluación y calificación, sino que además son un soporte eficaz en las tareas administrativas y organizativas de un equipo docente.

CONSIDERACIONES SOBRE LA MEJORA EN LA CALIDAD UNIVERSITARIA Y LA ACREDITACIÓN

F.J. Reyes Zurita^{*}, E.E. Rufino Palomares^{*}, C.E. Trenzado Romero^{*} y A. Pérez Jiménez^{*}

**Universidad de Granada*

La mejora de la calidad en la enseñanza universitaria y su evaluación es un tema de actualidad en el contexto universitario, tanto por la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación superior (EEES) como por la triple perspectiva que marca el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU): Evaluación de la gestión, evaluación de la docencia y evaluación de la investigación. Las Universidades españolas, en los últimos años han desarrollado iniciativas para que su profesorado pueda superar las evaluaciones de estas tres perspectivas.

En esta comunicación queremos abordar la problemática a la que se enfrenta el profesorado de reciente incorporación para alcanzar los objetivos marcados para la obtención de las correspondientes acreditaciones que garantizan la calidad de su actividad en nuestras universidades. En el sistema actual, cuyo principal fin es la máxima calidad en la enseñanza universitaria, se exige al profesorado un papel destacado tanto en las áreas docentes como en las investigadoras. En este sentido, el profesorado novel debe realizar un esfuerzo especial para desarrollar un curriculum en el que se refleje la consecución de ambos objetivos antes de conseguir cualquier estabilidad laboral y/o profesional. Además, en la mayoría de las universidades españolas estos objetivos han de alcanzarse de forma simultánea en un corto espacio de tiempo.

Dado que el mayor énfasis en los distintos tipos de acreditaciones para el profesorado recae sobre la evaluación de los méritos en investigación, en muchos casos, los noveles se ven abogados a prestar un especial interés a estas áreas, puesto que de ellas va a depender su evaluación.

Por otro lado, una segunda realidad paralela es que sobre el profesorado novel puede recaer un volumen de tareas docentes excesivo, hecho que acorta de forma importante el tiempo de dedicación necesario para el correcto desarrollo tanto de las tareas docentes, como de las investigadoras

Podemos resumir la problemática que los acompaña como sigue:

- a) Insuficiente formación didáctica del profesorado novel que además ocurre de forma simultánea al desempeño de sus tareas docentes;
- b) Volumen excesivo de trabajo que recae sobre un profesorado novel en situación laboral inestable;
- c) Déficit en infraestructuras y financiación necesarias para el desarrollo de una investigación de calidad.

Con estos antecedentes, el objetivo de alcanzar una enseñanza universitaria de calidad podría verse afectado al esconder ciertas deficiencias asociadas a la consecución de estas mejoras. Uno de los principales aspectos que pueden contribuir a esta problemática es la rapidez con la que hemos querido adaptar nuestro sistema universitario al denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

ENCUESTAS DE ESTUDIANTES: ¿UNA VERDAD OBJETIVA?

E.E. Rufino Palomares*, F.J. Reyes Zurita*, A. Pérez Jiménez* y C.E. Trenzado Romero*

**Universidad de Granada*

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la Universidad se topa con una serie de retos relativos a la actividad docente que tiene que afrontar. En este sentido, en la medida en que se pueda valorar de la manera más acertada la eficiencia de la función docente y su impacto en la sociedad, el futuro podrá ser abordado con mayores garantías de éxito.

En el procedimiento de evaluación intervienen comisiones y unidades de formación pertenecientes a la Universidad así como agencias evaluadoras a nivel autonómico y nacional. Por otro lado, en este proceso juega un papel fundamental la opinión recabada a los estudiantes en una serie de encuestas donde valora la actividad docente del profesor.

Con relación a este hecho, se ha puesto de manifiesto cierta discrepancia entre la baremación obtenida al evaluar las actividades orientadas a una mejora educativa por parte del profesor universitario (mentorización, participación en proyectos de innovación docente, publicaciones relacionadas con la docencia, participación en comisiones evaluadoras y de calidad, etc.) y obtenida a través de las encuestas realizadas a los estudiantes. En este sentido, todo parece indicar que se impone la necesidad de un replanteamiento de determinados procedimientos de evaluación en la búsqueda de conseguir un mayor paralelismo entre ambos aspectos.

La relativa objetividad a la hora de evaluar la implicación y participación del profesor en actividades de formación docente, hace pensar que este desequilibrio podría tener su origen en la actividad evaluadora de los estudiantes. Esto plantea la duda sobre hasta que punto pueden ser fiables dichas encuestas. De hecho, estudios han puesto de manifiesto que dentro de un mismo grupo de alumnos los resultados obtenidos son muy dispares. Variables como momento temporal en el que se realizan, número de alumnos, dificultad de la asignatura, grado de exigencia, etc. pueden ser la causa de esta disparidad.

Por otro lado, la opinión del estudiante es fundamental a la hora de emitir un juicio sobre la calidad evaluadora del docente. Ya que su formación en sí misma es el fin del proceso educativo, ¿Cómo contar con un elemento clave como es la opinión del alumno sin que a la vez suponga una interferencia a la hora de emitir un juicio de calidad para el docente? Este sería un punto sobre el que habría que focalizar dicha mejora. Un replanteamiento en la creación de encuestas podría ser clave. Así se propone un modelo de reestructuración de dichas encuestas donde la evaluación del estudiante sobre el docente estuviera a su vez matizada por una valoración (también de manera anónima) del grado de aprendizaje y participación del alumno en dicha asignatura.

En conclusión, la necesidad de minimizar las diferencias entre las valoraciones objetivas de la actividad docente y los resultados de las encuestas de alumnos, así como las propias diferencias intragrupalas requiere un trabajo de investigación dirigido a la búsqueda de aquellas condiciones que, haciendo imprescindible la participación de los estudiantes, sean lo más objetivas posibles.

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA DE DOS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DEL MÁSTER EN GESTIÓN Y SANIDAD DE LA FAUNA SILVESTRE

D. Romero García*, R. Ruiz de Ybáñez Carnero*, C. Martínez-Carrasco Pleite* y P. Muñoz Ruiz*

**Universidad de Murcia*

En la actualidad las universidades españolas están inmersas en numerosos cambios para integrarse en la convergencia con Europa. Los estudios de Postgrado constituyen una etapa de la enseñanza universitaria caracterizada por su especialización, por lo que requieren la participación activa de profesores cualificados que intervengan en los mismos. La Facultad de Veterinaria de la Universidad de Murcia dispone de un Sistema de Garantía Interna de la Calidad, acreditado por la ANECA, que especifica los procedimientos de evaluación de la actividad docente del profesorado, proponiendo las encuestas a los alumnos como herramienta habitual para ello.

En el presente trabajo hemos analizado los resultados de la evaluación del profesorado participante en las dos asignaturas obligatorias del Máster Universitario en Gestión y sanidad de la fauna silvestre. Las asignaturas evaluadas fueron (1) *Conceptos fundamentales. Estudio de poblaciones* (5 créditos), donde se evaluó la actividad docente de 8 profesores a partir de 103 encuestas realizadas por los alumnos, y (2) *Gestión sanitaria de la fauna silvestre* (5 créditos), en la que se evaluó la actividad docente de 16 profesores a partir de 102 encuestas. Las encuestas fueron rellenadas de forma anónima, incluyendo 11 ítems comunes que se valoraron ajustados a una escala tipo Likert, con una puntuación comprendida entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo). Además se solicitó una valoración global del profesor (1-10) y se incluyó un apartado para añadir, de forma opcional, los comentarios y propuestas de mejora que el alumno considerara necesarios.

La media de la valoración global del conjunto de profesores estuvo por encima de 7.3. El ítem mejor valorado fue “Los contenidos explicados se adaptan al título del tema” y el de menor puntuación fue el “Mi nivel de conocimiento previo era inferior al impartido en la clase”. Los comentarios versaron fundamentalmente sobre la incomodidad del aula utilizada, el exceso de contenidos para el tiempo disponible para las clases y las habilidades docentes de los profesores.

Consideramos que este tipo de valoraciones han de realizarse de forma sistemática con objeto de mejorar la calidad de la docencia, si bien es imprescindible adecuar la formulación de los ítems para obtener una mayor información.

EVALUACIÓN DE UN PROFESOR UNIVERSITARIO. OPINIONES DEL ALUMNADO

Isabel Martínez-Sánchez* y Daniel González-González*

**Universidad de Granada*

El proceso de Convergencia Europea está suponiendo para la universidad española en general y para la universidad de Granada en particular, afrontar nuevos retos, tanto estructurales como metodológicos, exigiendo un cambio radical de paradigma sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en la universidad.

A la evaluación se le asigna un papel relevante como elemento del cambio educativo y como pilar esencial para la consecución de una enseñanza de calidad. Esto queda de manifiesto en el Título IV de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En el artículo 62 (apartado 1) de dicha Ley se dice que la evaluación se orientará a la permanente adecuación del Sistema Educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y la propia Administración.

El centro de interés de la presente comunicación, será la evaluación del profesorado y más concretamente, el universitario. En la universidad se ha previsto una serie de mecanismos que contemplan esta actividad. A este efecto, en el Artículo 277 de los Estatutos de la Universidad de Granada se prevé la existencia de una comisión encargada de evaluar el rendimiento de la actividad docente e investigadora de su profesorado, para ello, utilizará cuestionarios, encuestas... con el alumnado.

El cuestionario consta de 23 preguntas estructuradas en 5 dimensiones más dos ítems conclusivos. El instrumento hace referencia a: obligaciones generales del profesor, desarrollo de la asignatura/materia, relación profesor-alumno, participación y prácticas, evaluación de la docencia, valoración global del profesor y nivel de satisfacción con la asignatura cursada.

Los 90 sujetos que forman parte de la muestra fueron aquellos que voluntariamente cumplieron el cuestionario que se aplicó después del examen final.

Conclusiones: Nos encontramos con un profesor que es valorado como “bueno” por sus alumnos/as (media 4,44) y que hace que estos consideren valiosa la asistencia a clase (4,34). Estamos ante un profesor accesible al alumnado, que cumple sus horarios y conoce y da a conocer la materia que imparte (media 4,48). El alumnado considera, que desarrolla adecuadamente la asignatura (4,24). También podríamos considerar como buenas las relaciones que mantiene con el alumnado (4,20). En cuanto a la evaluación que realiza a los alumnos/as, el profesor es valorado positivamente.

**ANÁLISIS DE LA DOCENCIA EN EL PROYECTOS FIN DE
CARRERA EN LA TEMÁTICA DE COOPERACIÓN AL
DESARROLLO EN EL CONTEXTO DE LA PARTICIPACIÓN
PÚBLICO PRIVADA**

Javier Ordoñez García*, Eulalia Jadraque Gago*, Javier Alegre Bayo*,
Germán Martínez Montes* y Begoña Moreno Escobar*

**Universidad de Granada*

Los estudios europeos de ingeniería civil deben estar basados en unos conocimientos básicos que incluyan: matemáticas, ciencias básicas y ciencias de la ingeniería, así como elementos de economía y gestión. A esto hay que añadir la importancia del desarrollo de capacidades relacionadas con las relaciones interpersonales, la resolución de problemas, el trabajo interdisciplinario, la comunicación así como desarrollo de trabajos prácticos que incluyan la resolución de problemas reales.

El Proyecto Fin de Carrera, con una carga docente de 9 ECTS permite llevar a cabo un trabajo práctico real, que resuelva un problema concreto, relacionado con *la cooperación y el desarrollo*. La aplicación de este trabajo a esta temática ha sido recogida por diversos autores existiendo experiencias satisfactorias que han llegado incluso a la ejecución material de las obras.

Se destaca la importancia que el aprendizaje mediante el servicio, tiene a la hora de desarrollar las habilidades de comunicación, trabajo en equipo, multidisciplinaridad, desarrollo de problemas reales,... que se refirieron anteriormente.

El proyecto de de innovación docente presentado tiene como objetivo poner en valor, analizar y optimizar las experiencias de los últimos años relacionados con la docencia del Proyecto Fin de Carrera de la Escuela de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos en su modalidad de Proyecto de Cooperación al Desarrollo.

EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

**ANÁLISIS DE RESULTADOS DE EVALUACIONES
POSITIVAS DE LAS SOLICITUDES DE ACREDITACIÓN A
CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD EN LA RAMA DE
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA (2008-2009)**

José Ignacio Rojas Sola*

**Universidad de Jaén*

En esta comunicación se presentan los resultados diferenciados por áreas de conocimiento de todas las evaluaciones positivas realizadas por ANECA durante los años 2008 y 2009.

El objetivo es ayudar a ANECA en la identificación de los puntos débiles, para su mejora y de esta forma, evitar posibles indefensiones o agravios comparativos. Para ello, se han descargado de la web del Ministerio de Educación todas las listas de evaluados positivamente en las diferentes reuniones de la Comisión de Acreditación y se han identificado cada una de las personas de dichas listas, adscribiéndolas a un área de conocimiento y Universidad.

Como resultados se presentan identificadas el número de evaluaciones positivas por áreas de conocimiento y por Universidad, diferenciando los resultados por sexo e indicando posibles mejoras de cara a realizar una evaluación contextualizada a la que obliga el Real Decreto 1312/2007 de 5 de octubre, a las Comisiones de Acreditación.

En este sentido se presentan tres gráficas donde se exponen el número de evaluaciones positivas por área de conocimiento, por Universidad y por sexo.

La observación de dichas gráficas, ayudará a identificar principalmente las áreas de conocimiento con un mayor número de evaluaciones positivas, y por el contrario, las de menor número, exponiendo sus diferencias, así como algunos motivos que pueden justificar dichos resultados y por tanto, con la posibilidad de que efectivamente puedan ser corregidos por ANECA y realizar así una evaluación contextualizada.

LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO Y SU INFLUENCIA EN LA AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESORADO

M^a del Carmen Pastor del Pino* y M^a del Mar de la Peña Amorós**

Universidad Politécnica de Cartagena*; *Universidad de Murcia*

El aprendizaje por competencias conlleva la necesidad de articular capacidades académicas, profesionales y personales. De este modo, se adquiere la competencia oportuna cuando, entrelazando todas ellas, se consigue hacer frente a una situación problemática. La docencia basada en la adquisición de competencias exige la presencia de este triple condicionamiento, tanto en la fase previa de planificación y desarrollo, como en la posterior de evaluación de los resultados alcanzados. En esa evaluación se han de considerar distintos aspectos que van desde el análisis del logro final hasta la revisión de su modo de consecución, destacando, especialmente, los aspectos que serían mejorables en la enseñanza y, en definitiva, en el aprendizaje de los alumnos. Es aquí donde la autoevaluación destaca como mecanismo relevante, al permitir una clara «toma de conciencia» tanto de los aspectos destacados como de los mejorables. La autoevaluación sin embargo no es sólo un medio sino un fin en sí mismo, configurándose como un objetivo específico de aprendizaje. La reflexión sobre la propia práctica permite ser conscientes de las estrategias a seguir para alcanzar mejores resultados, resultando de gran utilidad no sólo para el profesor sino también para el propio estudiante, al proporcionarle un conocimiento crítico y, en definitiva, una posibilidad de mejora de sus aptitudes personales y profesionales. Con ello se favorece su capacidad crítica, su autonomía, y su responsabilidad con relación a su propio aprendizaje.

Enlazando ambas cuestiones, y por la propia naturaleza del objetivo a conseguir: la mejora de la calidad docente, resulta necesario aplicar un modelo de evaluación que permita imbricar la valoración de la propia formación del profesorado con la mejora del aprendizaje de los alumnos. Para desarrollar tal modelo, resulta imprescindible, por un lado, la planificación previa de los objetivos y de las actividades asociadas para lograrlos en cualquiera de los planos conexos de conocimientos, aptitud profesional y maduración personal, efectuando, por otro, una medición previa de tales aspectos mediante una serie de cuestionarios iniciales. Esta referencia básica ofrece al estudiante, a través de la comparativa de un autoinforme inicial y otro final, la información necesaria de su actividad de aprendizaje (resultados, progreso y aspectos a mejorar), actuando además como un valioso instrumento de medición (externa y propia, previa y posterior) de la formación y mejora del profesor. Con este mecanismo de vinculación de la mejora del aprendizaje profesor/alumno, alumno/profesor, se mejora el entorno de aprendizaje y la motivación de todos los implicados, aumentando la dimensión ética del proceso evaluativo.

LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO CONTRATADO EN LAS AGENCIAS AUTONÓMICAS DE EVALUACIÓN: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Natalia Quintas Froufe* y Eva Quintas Froufe**

Universidad de Alicante*; *Universidad de Vigo/Columbia University*

A partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, la contratación de profesorado ayudante doctor y contratado doctor por parte de las Universidades exige la evaluación positiva de la actividad docente e investigadora por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externa que la ley de la Comunidad Autónoma determine.

El objetivo de esta comunicación es analizar los criterios seguidos por cada de las Agencias Autonómicas de Evaluación en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas para la evaluación positiva en las modalidades contractuales de profesor ayudante doctor y profesor contratado doctor. Se pretende identificar no tanto las similitudes, si no las diferencias en la valoración de los méritos necesarios para la acreditación en cada una de estas figuras, así como las recomendaciones que cada una de las Agencias realiza a los demandantes de dicha evaluación sobre la interpretación de dichos baremos. También analizaremos las puntuaciones máximas y mínimas exigidas en cada uno de los apartados destinados a la evaluación docente e investigadora por las diferentes agencias.

Para ello se consultaron los criterios recogidos en cada una de las once Agencias Autonómicas de evaluación: AGAE (Agencia Andaluza de Evaluación), ACPUA (Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón), AQUIB (Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears), ACECAU (Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria), ACUCM (Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha), ACSUCYL (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León), AQU Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de *Catalunya*), ACSUG (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia), ACAP (Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid), UNIQUAL (Uniquial Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitatea Ebaluatu eta Egiatzatzeko Agentzia) y AVAP (Agència Valenciana D'Avaliació i Prospectiva).

El resultado del análisis que proponemos puede servir de orientación a los posibles candidatos a dicha evaluación sobre el modo de construir su currículum docente e investigador.

**PROPUESTA DE MEJORAS EN EL SISTEMA DE
ACREDITACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO
CLÍNICO PARA LA TITULACIÓN DE MEDICINA**

Ricardo Rigual*, Juan Caturla*, José María Fraga*, Joan Ribera*, Rafael Solana*
y Joaquín García-Estañ*

** Conferencia Nacional de Decanos de Facultades de Medicina de España*

El sistema de acreditación nacional para los cuerpos docentes universitarios incluye la evaluación de las actividades investigadora, docente-profesional y de gestión. La acreditación de los profesores de Medicina se realiza en la rama de ciencias de la salud y según informes de ANECA, sus resultados, tomados globalmente, son comparables a los de las de otras ramas. Sin embargo, los resultados de la acreditación de profesores de Medicina con labor asistencial nos permiten asegurar que el proceso de acreditación para este profesorado tan importante para las Facultades de Medicina no tiene el éxito de otras áreas de conocimiento. Uno de los factores responsables de esta situación es la muy escasa atención que en los criterios de evaluación se dedica a la actividad asistencial, a pesar de que en el RD 1558/1986 la dedicación horaria a la asistencia supone un importante componente de sus tareas diarias. La labor asistencial para el profesor de la Facultad de Medicina cobra todavía mayor importancia si tenemos en cuenta que la enseñanza de la Medicina está dirigida a la formación de profesionales dedicados a la prevención y tratamiento de la enfermedad y al cuidado del enfermo, que tiene su base en la actividad asistencial, sin la cual la enseñanza no sería posible. Históricamente, la enseñanza de la Medicina empezó a cambiar cuando en los siglos XVI y XVII comenzó a practicarse junto a la cama del enfermo. Hoy, el plan de Convergencia Europea tiene como gran objetivo reafirmar el interés de la enseñanza práctica. La actividad asistencial es, por tanto, imprescindible para la enseñanza de la Medicina, pero no es considerada de forma adecuada en el sistema de acreditación del profesorado. De hecho sólo se contempla dentro de los criterios docentes-profesionales en el apartado 2D del RD 1312/2007, de 5 de octubre. Por otra parte, las actividades de gestión de un profesor de Medicina clínica son inherentes a las tareas docentes, asistenciales e investigadoras y deben ser valoradas adecuadamente, máxime teniendo en cuenta que un profesor clínico dispone de menos tiempo para la gestión puramente universitaria o administrativa. Por estos motivos, con la aplicación del actual sistema, un profesor de Medicina clínica tiene dificultades para conseguir la acreditación a los cuerpos docentes. Además, al pertenecer a la rama de ciencias de la salud se le aplican los mismos criterios que en otras áreas de ciencias de la salud no asistenciales que son altamente competitivas en el aspecto investigador. Si esto continúa así, la futura enseñanza de la Medicina clínica estará dominada bien por investigadores y/o gestores, apartados de la medicina real (la medicina práctica), bien por médicos asistenciales contratados ante la falta de profesorado específico, ajenos en principio a la docencia y el espíritu universitarios. Por tanto, concluimos que la inclusión como ítem individual de la valoración de la actividad asistencial en el programa de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (Programa ACADEMIA) de ANECA, es absolutamente esencial para el cumplimiento de los fines docentes de las Facultades de Medicina.

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE SELECCIÓN DE PDI EN LAS FACULTADES DE CC. DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Antonio J. Monroy Antón^{*}, Gema Sáez Rodríguez^{**} y Ángel Felipe Gallego Lázaro^{**}

^{}Universidad Autónoma de Madrid; ^{**}Universidad de Alcalá*

En la actualidad, los procesos selectivos de las diferentes figuras de profesorado universitario en España se están depurando con el objetivo de conseguir una docencia de calidad y, en la medida de lo posible, no tan sujeta a procesos endogámicos como ha sido la regla general hasta ahora. Los esfuerzos de las agencias evaluadoras tanto a nivel autonómico (ACAP, en el caso de Madrid) como a nivel nacional (ANECA) se orientan en ese sentido, siendo un filtro previo que se debe pasar y en el cual los diversos candidatos deben mostrar unos méritos mínimos -en ocasiones bastante altos- para simplemente poder concursar a las diversas figuras que se convoquen.

Sin embargo, como siempre que se sanciona una nueva normativa en cualquier ámbito, hay quien está dispuesto a vulnerarla bien sea de forma directa o bien aprovechando las diferentes lagunas legales que puedan existir o, lo que es más grave, utilizando el fraude de ley, esto es, usando la norma para algo distinto de lo deseado por ella. Y, lógicamente, la normativa selectiva del PDI español no iba a ser menos. A los pocos meses de iniciada la actividad de la ANECA en relación con la acreditación para el profesorado titular y catedrático en nuestro país, se ha podido comprobar cómo los procesos selectivos en unas Universidades difieren completamente de los de otras. Mientras algunas de ellas solicitan las plazas cuando realmente se necesitan para la docencia, forman Tribunales de acuerdo con la Ley, en la medida de lo posible con personal externo a la Universidad y siguiendo las directrices de igualdad de género obligatorias, y adoptan unos baremos de valoración de candidatos que se hacen públicos así como las Actas con los resultados obtenidos por cada uno de ellos, en otras predomina la falta absoluta de transparencia, la vulneración de las normas e incluso casos flagrantes de plazas que se convocan no por necesidades de la docencia sino de acuerdo a los candidatos que se estima convenientes para las mismas, llegando incluso a cambiar el nombre del perfil de la plaza para adecuarlo a ellos.

En esta comunicación se analizan los procesos selectivos de PDI de las Universidades públicas de Madrid en el área de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, llegando a la conclusión ya mencionada de que dichos procesos son muy dispares y que van desde el respeto más absoluto y el cumplimiento total de la normativa, hasta la opacidad casi total y la vulneración continua de la legislación vigente. Por este motivo, se proponen una serie de medidas de homogeneización de dichos procesos que sean de obligado cumplimiento para todas las Universidades del área, que habrían de redundar en beneficio de la calidad de la docencia.

**ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO: UNA
EXPERIENCIA EN EL CAMPUS UNIVERSITARIO DE
MELILLA**

Anabel Ibáñez-Acebal*, David Pérez-Mañez*, Marina García-Garnica*,
Soraya Hamed*, Ángel Castro* y Pablo Santos-Iglesias*

**Universidad de Granada*

La evaluación del profesorado universitario es uno de los elementos más importantes para alcanzar la calidad en las universidades. Con este objetivo se plantea el presente estudio que pretende realizar una evaluación del profesorado del Campus Universitario de Melilla. Una muestra de 188 alumnos completaron un cuestionario sociodemográfico y la Escala de la Universidad de Oviedo de Evaluación del Profesorado. Los resultados muestran adecuadas propiedades psicométricas de la escala. Además, los alumnos muestran su descontento con la asistencia y el cumplimiento del horario por parte del profesor, mientras que valoran la motivación y aspectos prácticos de la asignatura. Se discuten los resultados de cara a un mejor funcionamiento del profesorado universitario.

EVALUACIÓN DEL ESTRÉS DEL PROFESORADO EN EL CAMPUS DE MELILLA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Ángel Castro*, Inmaculada Morales Mengual*, Manuel Ferrández Moya*,
Verónica Fernández Olivares*, Concepción Fernández Heredia* y Pablo
Santos-Iglesias*

**Universidad de Granada*

En los últimos años se están produciendo muchos cambios en la sociedad actual que dan cabida a una variedad de problemas que afectan a la labor docente. Dentro de este tipo de problemas se encuentran los trastornos psicológicos que son una de las causas más comunes de las bajas laborales. Esta situación nos lleva a detenernos y prestar atención a los docentes como “personas”, analizando los problemas y vicisitudes que pueden tener en su profesión. Son diversas las causas que producen en el profesorado estrés. Paredes (2002) concreta el aspecto laboral del estrés definiéndolo como “una falta de ajuste entre las capacidades del trabajador y las exigencias del ambiente donde realiza su actividad laboral. La labor del profesor universitario es bastante peculiar y por ello se enfrenta a diferentes factores psicosociales de riesgo. Debido a esta relevancia, el objetivo de este estudio es evaluar el estrés que sufren los profesores del Campus de Melilla de la Universidad de Granada, en función del sexo, la edad, el estado civil, número de hijos, los estudios en los que imparte docencia, el número de alumnos matriculados, la experiencia profesional, la experiencia investigadora y los años de experiencia docente. Participaron 33 profesores universitarios del Campus de Melilla de la Universidad de Granada, con una edad media de 40 años (DT = 9,34). De ellos, el 42,4% eran varones y el 57,6% restante fueron mujeres. Los resultados mostraron que los profesores más mayores, los solteros, los que tienen más alumnos, los que no tienen otra actividad laboral e investigadora y los que tienen menos años de experiencia, están más estresados que el resto. En la discusión se comentan estos resultados y se resalta la relevancia del estrés como factor esencial para el bienestar del docente.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

**INCIDENCIA DE LA LEY ORGÁNICA DE
UNIVERSIDADES EN EL COMPORTAMIENTO
INVESTIGADOR DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS
DEL ÁREA DE CONTABILIDAD**

Soledad Moya-Gutiérrez*, Diego Prior-Jiménez* y Gonzalo
Rodríguez-Pérez*

**Universidad Autónoma de Barcelona*

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), creada a partir de la Ley Orgánica de Universidades de 2001 (LOU), establece un proceso de evaluación del profesorado, para conseguir una posición estable o bien mejorar la existente, en que tienen mucha importancia las publicaciones en revistas indexadas (entre el 27%-35 %).

Esta situación ha afectado de forma muy especial al área contable, pues antes de la LOU los incentivos para investigar no eran muy elevados, al ser un área en la que trabajar en la universidad presentaba un coste de oportunidad alto. Esto incentivaba a numerosos profesores a efectuar tareas de consultoría como una forma de mejorar su salario y/o reputación, en lugar de conseguir estos objetivos mediante al acceso a plazas de superior categoría o mediante la consecución de sexenios (en el periodo 1989-2005 tan sólo el 27 % de los posibles profesores del Área de Economía Financiera y Contabilidad poseían sexenios). El nivel de investigación necesario para acceder a plazas estables tampoco era demasiado alto, debido a la escasa tradición investigadora del área y a la poca competencia entre candidatos.

Nuestro estudio analiza 1,245 artículos correspondientes a 403 profesores universitarios de contabilidad entre 1996-2005, para comprobar su evolución en cuanto a número y calidad, su internacionalización, metodología y temas tratados. Para comprobar si existen diferencias significativas antes y después de la LOU (2001) se emplean metodologías basadas en la chi cuadrado.

Los resultados muestran una disminución del número de artículos publicados por año (que afecta a los de carácter profesional), aunque se incrementa el número de autores, quizás debido a que los requisitos de la LOU llevan a algunos profesores a abandonar la investigación – Hopwood (2007). Sin embargo aumenta la calidad: en 1996 un 45 % se publicaba en revistas académicas (frente a profesionales) y en 2005 un 74 %, con diferencias significativas en 2003 dos años después de la LOU, resultado similar al de investigaciones como la Moed (2008). El índice de impacto es asimismo mucho mayor tras la LOU.

Ha aumentando la presencia en revistas internacionales: un 2 % en 1996 y un 15 % en 2005, con cambio significativo en 2004. Una de las vías para acceder a revistas académicas e internacionales ha sido el cambio de metodología: en 1996 sólo un 26 % utilizaban metodología empírica (frente a teórica) y en 2005 se incrementa hasta el 50 %. Finalmente, ha disminuido del peso sobre el total de las que eran áreas más importantes en 1996: los investigadores han hallado nuevos nichos para publicar, en contra del isomorfismo en esta área señalado por los estudios de Hopwood (2008) o de forma general por Lee (2006).

**VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ESTUDIOS
PRIMARIOS EN UN META-ANÁLISIS SOBRE LA
EFICACIA DIFERENCIAL DE LOS PROGRAMAS DE
APOYO A MADRES CON INTENCIÓN DE LACTAR**

Bermejo, R.M.* , García-Méndez, J.A.* y Marín, F.*

**Universidad de Murcia*

El meta-análisis realizado nos ha permitido integrar cuantitativamente los resultados de 37 estudios para valorar la eficacia de los programas de apoyo a madres con intención de lactar. Para lograr este objetivo se ha sometido cada estudio primario a un proceso de codificación, registrando las características sustantivas y metodológicas que puedan estar estadísticamente relacionadas con las estimaciones de los efectos.

Evidentemente, cada meta-análisis genera un manual de codificación con diferentes características sustantivas y metodológicas, resultando crucial diseñar estrategias comunes para valorar la calidad de los estudios en su reporte y diseño.

En este sentido presentamos, como indicador de la calidad del reporte, la identificación de las variables que no son cumplimentadas en más del 25 % de los estudios analizados. Los resultados señalan como carencias, en este campo de investigación, no aportar datos sobre: ingresos económicos, edad y nivel de estudios de las madres, tipo de parto, peso del niño al nacer y género del mismo, formación recibida por los intervinientes y duración de la misma, evaluación del apoyo percibido por la madre, nº de sesiones del programa y duración de cada sesión, así como nº total de horas del programa de intervención y tiempo entre que finaliza la intervención hasta la última evaluación.

Para evaluar la calidad metodológica de cada estudio primario y comprobar el posible influjo de sesgos en las estimaciones de los efectos debidos a la falta de control de variable se aplicó una escala que incluye 6 aspectos (análisis de la intención de tratar, ocultación de la asignación, tamaño muestral, mortalidad en la última evaluación del estudio hasta los 6 meses, tipo de asignación y ceguera en la evaluación de resultado) que discriminan finalmente 3 niveles de calidad metodológica. El 25.8 % de los estudios muestran una calidad metodológica alta, el 57.1 % muestran una puntuación media en la calidad metodológica y el 17.1 % restante presenta una calidad baja.

Podemos concluir, respecto a los programas de apoyo a madres con intención de lactar, que es necesario diseñar estudios primarios que reflejen variables socio-clínicas de la madre y el hijo que influyen en la lactancia, la formación de los intervinientes y que se expliciten características básicas de la intervención, como su temporalización. Asimismo, se recomienda mejorar los diseños metodológicos para evitar la sobreestimación de los resultados que se ha encontrado en los estudios analizados.

UNA PROPUESTA PARA MEDIR EL APOYO A LA INVESTIGACIÓN: EL MODELO SGIKER

Fátima Pastor-Ruiz^{*}, José Ignacio Gil-Felipe^{*} y M^a Inmaculada Fernández-Bolado^{*}

^{}Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

Los Servicios de Apoyo a la Investigación de las Universidades aglutinan recursos humanos y científico-técnicos de gran relevancia y cualificación. Esta realidad les otorga la condición de agentes imprescindibles en el desarrollo de la actividad investigadora dentro y fuera de la comunidad universitaria. En este ámbito, los Servicios Generales de Apoyo a la Investigación- SGIker de la UPV/EHU, se han configurado desde el año 2002 como el instrumento idóneo para que tanto los investigadores de la institución académica vasca como las empresas, institutos de investigación, centros tecnológicos y particulares puedan beneficiarse de sus potencialidades. Progresivamente, los SGIker han visto incrementarse el número de usuarios internos y externos que demandan sus servicios: análisis, uso de infraestructuras, asesoramiento y acciones formativas, con el consiguiente aumento de su actividad y de los servicios prestados. En consecuencia, se ha generado la necesidad de integrar una estrategia de seguimiento y de gestión del apoyo a la investigación acorde al volumen de servicios prestados. De ahí que la evaluación del valor añadido que aportan los SGIker a la investigación se ha convertido en el eje vertebrador de nuestra actividad en los últimos años.

En esta comunicación proponemos una metodología estructurada a través de un conjunto de indicadores considerados como los principales *outputs* derivados del apoyo a la investigación. Las fuentes de información, el tipo de datos extraídos y la consiguiente interpretación de sus diferentes variables constituyen los principales componentes de nuestra propuesta metodológica.

NECESIDAD DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Antonio Gómez-Martín^{*}, Carmen Cardila-Cruz^{**}, Agustín
López-Pedrosa^{**} y Antonio Hernández-Jerez^{*}

**Universidad de Granada, **Savia Biotech S.A.*

En la actualidad, el impacto del conocimiento en las organizaciones está alcanzando tal grado de desarrollo que aporta grandes ventajas competitivas. La habilidad para adquirir información, transformarla en conocimiento, incorporarlo como aprendizaje, compartirlo rápidamente y transferirlo constituye una herramienta fundamental para lograr el éxito sostenible en cualquier organización. Esta reflexión ha surgido a partir de la experiencia de uno de los autores (AGM) en la Universidad de Granada y en la empresa Savia Biotech, cuya filosofía de gestión es un ejemplo de inteligencia competitiva. Su reincorporación en la investigación universitaria ha planteado la necesidad de buscar un modelo similar al de dicha empresa para aplicar la filosofía de trabajo que permita gestionar el conocimiento que genera la investigación. Los centros públicos están empezando a apostar por la calidad de la investigación para ser más competitivos, sin embargo esto exige tener las herramientas necesarias para evaluarla. La unificación de un método de gestión basado en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) permitiría la administración y tratamiento de la información para su posterior reutilización dentro de la organización. La implementación de un ERP (Enterprise Resourcing Planning), sistema de información integrado, en el ámbito universitario cuyas posibilidades permiten adaptarse fácilmente a las necesidades de la investigación, revolucionaría la gestión universitaria, acercándose a las ambiciones de una empresa pero manteniendo los ideales propios de una entidad pública. Para añadirle un aspecto universal y globalizado, este método tiene que aprovechar dos posibilidades actuales, el desarrollo de software libre y el auge de las redes de sociales. Las aplicaciones mediante software libre permiten progresar sin la limitación que supone el coste de las licencias, así como de la mejora constante que aporta tener libre acceso al código abierto. Por otro lado, la gestión de las redes de contactos sociales supone un factor clave en el intercambio de experiencias entre investigadores que contribuye a generar nuevos conocimientos y a ampliar sus perspectivas de desarrollo, propiciando la colaboración multidisciplinar. Por tanto, la aplicación de este método de gestión a la investigación pública le aportaría el espíritu emprendedor de una empresa pero sin sus presiones competitivas, obteniendo eficacia, rendimiento, reducción de costes, gestión del tiempo, mejora constante, dinámica de trabajo, optimización de procesos y mejora del flujo de trabajo. En definitiva, aportaría un plus de calidad a la investigación universitaria.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Francisco Javier Muñoz Delgado^{*}, José Antonio Martínez Aroza^{**}, Miguel Pasadas Fernández^{**} y Victoriano Ramírez González^{**}

^{}Universidad de Jaén, ^{**}Universidad de Granada*

En esta comunicación se expone una serie de criterios, generales, sobre la evaluación de la actividad investigadora para la adjudicación de tramos de investigación.

Los criterios que se presentan son mucho más precisos que los actuales y se defiende que deben ser públicos.

Con esta propuesta se garantiza una mayor objetividad en la evaluación y equidad tanto entre las actuaciones de las diferentes comisiones como en el trato a los diferentes candidatos que solicitan su evaluación en una misma comisión.

Por otra parte unos criterios más precisos dan lugar a una similitud al comparar las actuaciones en un mismo campo para años diferentes.

Por otra parte, cada investigador dispondrá de una información muy clara acerca de la evaluación de su investigación en función del medio en la que la publica. En la mayoría de los casos el solicitante podrá conocer que su evaluación va a ser positiva en el momento en que la solicita, ya que conocerá no sólo la puntuación mínima requerida sino también la puntuación que corresponde a la mayor parte de sus trabajos.

EL MOVIMIENTO DE ACCESO ABIERTO Y LA VISIBILIDAD DE LA CIENCIA ¿UN CAMBIO DE PARADIGMA?

Antonia Ferrer^{*}, Rafael Aleixandre^{**}, Miguel Villamón^{***}, Luis Millán González-Moreno^{***} y Fernanda Peset^{*}

** Universidad Politécnica de Valencia; ** CSIC; *** Universitat de València*

Según datos publicados por Tecnociencia la industria editorial está dominada por quienes sólo representan el 16% del universo editorial. Nueve grandes editores publican unas 2000 revistas de prestigio internacional, con una treintena de editores medianos cada uno de los cuales publica menos de 200 revistas. El movimiento de acceso abierto a los documentos científicos parte de lo que se designó como la “revuelta de los científicos”, comunidad científico-médica que en 2000 creó la Public Library of Science. Exigen de los editores científicos que, pasado un periodo de tiempo tras la primera edición, distribuyan libremente sus contenidos, en la línea de la normativa norteamericana que basa los beneficios de los editores en la primera venta. Mucho más tarde la Comisión Europea también recomendó, entre otras cosas, garantizar el acceso público a la investigación financiada con fondos públicos; clasificar las publicaciones científicas según su calidad, definida ésta no sólo en base a la excelencia científica pura, sino también en función de la gestión de los derechos de autor, facilidades de búsqueda y archivo; promover el desarrollo de las publicaciones electrónicas, fomentando, además, la creación de archivos digitales en áreas que dispongan de poca inversión privada. Y todo ello va unido a la utilización del protocolo OAI-PMH (Open Archive Initiative-Protocol for Metadata Harvesting) que es el que permite constituir una red mundial abierta de trabajos científicos. En ella los depósitos de trabajos –proveedores de datos, archivos o repositorios– exponen los metadatos o datos identificativos de los documentos a otros proveedores de servicios de valor añadido –como Google, Oaister+OCLC–.

A lo largo de años hemos visto aumentar el número de archivos, de contenidos e incluso hemos creado modelos estadísticos que permiten prever la conducta de carga de los trabajos. En 2002 fundamos E-LIS, casi el primer archivo español en acceso abierto; hemos participado en congresos nacionales e internacionales sobre esta temática; implantado bibliotecas digitales; diseñado servicios; impartido formación... y durante estas actividades hemos escuchado opiniones de muy diversos actores: investigadores, gestores de la política científica, autoridades académicas, bibliotecarios, editores, etc. Por ello, en este trabajo queremos explicar claramente qué supone para el investigador el acceso abierto, aclarando a la par que exponiendo sus ventajas para la difusión de los contenidos científicos. La presentación abordará los siguientes tópicos habituales en los foros:

- depositar un trabajo es publicarlo
- depositar un trabajo aumenta su visibilidad
- el libre acceso va a terminar con el sistema tradicional
- publicar en acceso abierto no tienen coste
- las bibliotecas digitales perjudican a la industria editorial
- depósitos temáticos vs. depósitos institucionales

- calidad de lo depositado y procesos de edición / revisión

Esperamos dar a conocer una visión ponderada al tiempo que útil para el investigador del panorama actual de la edición y el libre acceso. Los aspectos que tratamos están en el ojo del huracán que puede afectar al sistema de peer review, uno de los métodos más solventes de evaluación de la calidad de la ciencia.

**INDICADORES DE CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE
DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA: EL
CASO DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y
DOCUMENTACIÓN Y LA FACULTAD DE MEDICINA
(1999-2009)**

M^a Dolores Ayuso-García*, V. Martínez-Navarro* y G. Santiago-Martínez*

**Universidad de Murcia*

El objetivo del presente trabajo, que se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que incluirá el estudio de los Programas de doctorado adscritos a la totalidad de las Facultades existentes en nuestra Universidad, es analizar la calidad de los Programas de doctorado de la Facultad de Comunicación y Documentación y de la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia durante el periodo de 1999-2009. En el contexto de la normativa legislativa vigente de tercer ciclo, ya en período de extinción, y del postgrado actual en vigor, se establece el método de análisis cuantitativo comparado a partir de los datos ofrecidos por los indicadores seleccionados: Suficiencia Investigadora (DEA) presentada por los alumnos, Tesis doctorales defendidas en las Facultades resultantes de los citados Programas, en la década objeto de estudio. Se establecen resultados globales de los Programas de ambas Facultades, presentados a través de tablas, cuadros, gráficos y figuras. En la discusión del trabajo dado que en la Facultad de Medicina algunos de sus programas tienen Mención de Calidad se plantean varias conclusiones incluida la del indicador de relevancia de la Mención de Calidad de algunos Programas y Másteres y su relación con el número de Tesis defendidas. Se aportan propuestas de mejora.

RANKING DE 2009 EN PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA EN INVESTIGACIÓN Y EN EFICIENCIA ECONÓMICA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS

Gualberto Buela-Casal*, M^aPaz Bermúdez*, Juan Carlos Sierra*, Raúl Quevedo-Blasco*, Alejandro Guillén-Riquelme* y Ángel Castro*

**Universidad de Granada*

La productividad científica de las universidades de un determinado territorio puede venir determinada por muchos factores. Uno de ellos, quizás el más importante, sea por la financiación que reciben esas universidades. Para profundizar en este tema, se realizó este estudio, cuyo objetivo principal es realizar una comparación entre la financiación que reciben las universidades públicas españolas por comunidades autónomas y su productividad científica en investigación. Para ello, en primer lugar se obtuvieron los datos de la financiación que las comunidades autónomas españolas otorgan a sus universidades, ofrecidos por el Ministerio de Innovación y Ciencia. La productividad científica en investigación se calculó a partir de siete indicadores: artículos ISI, tramos de investigación, proyectos I + D, tesis doctorales, becas FPU, doctorados con Mención de Calidad y patentes. Además, se calculó una puntuación global sumando los rankings individuales con una ponderación en función de los pesos otorgados a cada indicador por una muestra de profesores funcionarios de universidad en España. Tras la realización de los análisis estadísticos oportunos, el ranking obtenido muestra que las universidades de Cataluña son las más productivas en función de la financiación y el número de profesores que reciben, seguidas de las de Andalucía, Madrid y la Comunidad Valenciana. En la discusión se resalta la enorme relevancia de estos datos, pues permiten contextualizar las causas que influyen en la situación de las universidades públicas españolas en este contexto competitivo del EEES.

EVALUACIÓN DEL POSTGRADO

**EL DOMINIO DE LOS CONTENIDOS Y LA CAPACIDAD DE
MOTIVAR DEL DOCENTE COMO FACTORES CLAVES EN
EL DISEÑO DE UN POSTGRADO**

Mañas Rodríguez, Miguel Ángel* ; Díaz Fúnez, Pedro* ; Pecino Medina,
Vicente* ; Carmona Martínez, Leonor* ; Martínez Gómiz, Francisco* y De
los Ríos Porras, María José*

**Universidad de Almería*

La evaluación de la docencia siempre ha sido importante a la hora de medir la calidad en los estudios superiores. En la actualidad cobra un lugar destacado el plan de Bolonia donde se reconfigura la enseñanza superior en el ámbito europeo, siendo los postgrados un valor añadido y estable en la enseñanza universitaria. Es aquí donde realizamos nuestra aportación llevando a cabo un estudio de la evaluación del profesorado de cuatro másteres propios de la Universidad de Almería durante el curso académico 2008-09. El objetivo del presente trabajo fue valorar la correlación que existe entre las distintas dimensiones del cuestionario con la puntuación global del desempeño del docente. La muestra está formada por 57 alumnos correspondientes a los cuatro másteres de los cuales se han obtenido un total de 365 cuestionarios que son el objeto del estudio. El cuestionario utilizado para tal fin está compuesto por siete dimensiones, cuyas puntuaciones oscilan en una escala tipo likert entre 1 y 5, siendo 1 muy deficiente y 5 excelente. Estas dimensiones son: cumplimiento del horario, planificación de la sesión, acervo bibliográfico, dominio de los contenidos de la sesión, vinculación de la teoría-práctica, uso de material didáctico, motivación de los alumnos y por último una dimensión global del docente cuya puntuación oscila entre 1 y 10 siendo 1 muy deficiente y 10 excelente. Los resultados obtenidos nos muestran que las dimensiones dominio de los contenidos ($,817^{**}$) y motivación de los alumnos ($,799^{**}$) son las que han presentado las correlaciones estadísticamente más significativas con la dimensión global del docente. Así podemos concluir que el alumno valora más positivamente el desempeño del docente cuando muestra un mayor dominio de los contenidos de la sesión y transmite una mayor capacidad de motivación a los alumnos. Ambas dimensiones tendrán que ser tenidas en cuenta en el diseño y planificación de los nuevos estudios de postgrado.

ADAPTACIÓN EEES

CONTRASTE DE LOS RESULTADOS DOCENTES TRAS LA APLICACIÓN DE DISTINTAS VARIANTES DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN ASIGNATURAS TÉCNICAS CON GRUPOS PEQUEÑOS

Borja Velázquez Martí*

**Universidad Politécnica de Valencia*

Este trabajo muestra una comparación de los resultados docentes obtenidos durante tres años en la aplicación de tres metodologías en la enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior, y su contraste con la aplicación de la metodología tradicional. El experimento se ha realizado en tres asignaturas técnicas, versadas en motores y maquinaria en las titulaciones de Ingeniero Técnico Agrícola e Ingeniero de Montes. Las metodologías aplicadas se concretan del siguiente modo:

a) En la asignatura de Maquinaria Forestal de la titulación de Ingeniero de Montes, tras clases presenciales de cada tema, problemas prácticos cortos particularizados para cada alumno debían ser resueltos de forma personal fuera del tiempo de clase. Estos ejercicios eran entregados al profesor. Una vez los ejercicios eran corregidos, la calificación obtenida adquiería carácter temporal. Los ejercicios resueltos incorrectamente debían ser repetidos de nuevo hasta que eran presentados correctamente para que la nota fuera efectiva. La nota final del curso se estableció haciendo media geométrica de las notas semanales obtenidas.

b) En la asignatura de Maquinaria para Movimientos de Tierra de la titulación de Ingeniero de Montes, se aplicó el método del caso en grupos de tres alumnos. En cada unidad didáctica se planteaba un problema abierto de extensión larga en el que los alumnos debían tomar decisiones propias de dimensionado de maquinaria para su resolución. Las decisiones tomadas para la resolución debían tener fundamento justificado. La nota final del curso se estableció haciendo media geométrica de las notas semanales obtenidas.

c) En la asignatura de Motores y Maquinaria Agrícola de la titulación de Ingeniero Técnico Agrícola se aplicó una metodología mixta donde un 50 % de la nota era la resolución de prácticas de laboratorio, (con datos comunes a todos los alumnos) y el 50 % de la nota era el resultado de un examen parcial y otro final.

El número de aprobados subió con todas las metodologías respecto a los cursos anteriores donde se aplicaba un examen parcial y otro final como único método de evaluación. Los resultados demuestran que las calificaciones de los alumnos donde se aplicó el cuestionario personal con preguntas cortas obtuvieron el mejor resultado. Las peores calificaciones fueron obtenidas por los alumnos sometidos a examen final tradicional, aunque estuviera combinado con las notas de prácticas. Las encuestas del profesorado fueron muy satisfactorias en todos los casos. Tras el curso fueron encuestados profesores de asignaturas relacionadas de cursos posteriores con el objetivo de determinar cual de los grupos se presentaba con mejor disposición de abordar sus asignaturas. No se percibieron diferencias significativas entre los grupos con distintas metodologías.

**UNA VISIÓN GENERAL DE LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA
ASIGNATURA “EXPRESIÓN GRÁFICA “ DE LA
TITULACIÓN DE INGENIERÍA TÉCNICA INDUSTRIAL
ESPECIALIDAD MECÁNICA: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

José Ignacio Rojas Sola*, Antonio Ortega Suca* y Ángel Jesús Callejón
Ferre**

**Universidad de Jaén; **Universidad de Almería*

El Plan de Estudios de 1995 (publicado en BOE el 3 de febrero de 1996) sufrió adaptaciones a los Reales Decretos 614/1997 y 779/1998 y su adaptación final fue publicada en BOE el 19 de octubre de 2000).

Debido a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el curso 2006-2007 se comenzó la Experiencia Piloto de implantación del sistema de créditos europeos en la Universidad de Jaén, y en particular en la titulación de Ingeniería Técnica Industrial en Mecánica.

En esta comunicación se exponen los resultados de las evaluaciones desde el curso 1995-1996 hasta el curso 2008-2009, presentándose los mismos en función del número de matriculados, aptos, presentados y no presentados, y discutiéndose las tendencias de comportamiento. Para ello se exponen los instrumentos utilizados en la evaluación y se comentan las relaciones entre las competencias adquiridas y los resultados de aprendizaje.

**ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR DE LA ASIGNATURA “INSTALACIONES
INDUSTRIALES “ DE LA TITULACIÓN DE INGENIERÍA
TÉCNICA INDUSTRIAL ESPECIALIDAD MECÁNICA**

Ángel Jesús Callejón Ferre* y José Ignacio Rojas Sola**

** Universidad de Almería; ** Universidad de Jaén*

El 10/09/2005 se publicó en el BOE el plan de estudios conducente al título de Ingeniero Técnico Industrial, especialidad Mecánica en la Universidad de Almería implantándose en el curso académico 2005/06. Fue dos años después cuando se eligió como titulación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la Universidad de Almería. El objetivo de este estudio es demostrar, mediante comparación de ambos planes de estudio, la mejora en el rendimiento académico de los alumnos de la asignatura “Instalaciones Industriales”. Para ello, se analizan (estadísticamente o no, según el caso) las metodologías educativas, coordinación entre profesores y materias, herramientas utilizadas para el aprendizaje, material docente, estado de aulas teóricas y prácticas, sistema de evaluación, evaluaciones de la calidad de la docencia, número de alumnos matriculados y número de alumnos que superan la asignatura, calificación de actas, entre otros. Los contenidos de la asignatura son más precisos y no se solapan con otros de la titulación. El uso del aula virtual con Blackboard Learning System como apoyo a la docencia mejora el acceso a contenidos y fuentes de información, incluso para personas con problemas físicos para asistir a clases de forma presencial. La mejora continua de la ergonomía de las aulas ha favorecido el trabajo en grupo de los alumnos. El éxito académico de los alumnos en la asignatura “Instalaciones Industriales”, según los parámetros estudiados, es mayor que con los planes de estudio tradicionales, además de mejorarse las competencias profesionales de los nuevos titulados, en esta materia.

**COMPROMISO ÉTICO COMO COMPETENCIA GENÉRICA
CON IMPLICACIONES SOBRE EL DESARROLLO
PROFESIONAL Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL**

M^a Dolores Sanz-Berzosa^{*}, Isidora Sanz-Berzosa^{*} y José M^a
Torralba-Martínez^{*}

^{}Universidad Politécnica de Valencia*

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la aportación de las competencias genéricas a la formación de los futuros profesionales. En concreto, la competencia compromiso ético.

En el informe *Tuning* la valoración de esta competencia es baja frente al resto de las competencias genéricas. También empresarios y estudiantes dotan a esta competencia de poca relevancia, situándola al final de la lista de competencias necesarias para el ejercicio de su profesión.

El punto de partida de nuestro trabajo es que esta baja valoración puede deberse a la falta de concreción en la definición de la competencia. Por ello, empezaremos por una discusión sobre el concepto de compromiso ético. Seguiremos definiendo y presentando las implicaciones que la adquisición de esta competencia tiene sobre el desarrollo del resto de las competencias. Llegando a la conclusión de que la inversión realizada en el desarrollo de esta competencia tiene una incidencia positiva fundamental, al conllevar importantes implicaciones en la actuación de las personas y por tanto de las organizaciones en las que desempeñan su actividad profesional; siendo un elemento decisivo para la correcta implementación de la responsabilidad social en nuestra sociedad.

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: SENTIDO Y PRÁCTICA DESDE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR –EEES–

M^a Ángeles Cano Muñoz*, Irene Lezaún Azañedo* y Fátima Llamas Salguero*

**Universidad Complutense de Madrid*

La comunicación escrita propuesta se basa y fundamenta en el proyecto de investigación: “Práctica contrastada de la tutoría universitaria en tres Facultades de la UCM. Problemas y soluciones como referente para su organización en el EEES”. UCM (2009-2010). Investigador principal: Félix E. González Jiménez.

Los objetivos de esta presentación son:

- Exponer la fundamentación, desde una actitud reflexiva y crítica, del concepto de tutor universitario, su formación y práctica.
- Analizar la figura del tutelado en su relación con el tutor y su desarrollo, desde la misma, de cualidades y capacidades para generar conocimiento.

La tutoría en la Universidad, como tema de especial actualidad y cada vez más demandado por profesores y alumnos (Sánchez, 1998), necesita de una revisión en su sentido y alcance para situarla en el lugar que debe ocupar en los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como de una propuesta de actuación ajustada a lo proyectado para el EEES.

Desde esta realidad, la comunicación se basa en los conceptos de formación y práctica para la tutoría universitaria a partir de las actividades de investigación y tutela realizadas en los tres últimos cursos académicos, bajo la atenta dirección y apoyo de la Dra. Macías Gómez, coordinadora del equipo investigador. Esta experiencia se muestra desde el desarrollo de los siguientes procedimientos –entendidos como elementos abiertos a la mejora continua y al enriquecimiento mutuo en la práctica–.

a) Formación teórica, como base indispensable en la adquisición de conocimientos que fundamenten y acompañen las acciones y reflexiones del tutor.

b) Formación práctica, en ajustada continuidad con la teórica y clarificando su sentido, ofreciendo un marco para coordinar, formular propuestas y resolver problemas, dudas y dificultades, ampliando significados.

c) Práctica de tutoría, es el ejercicio de tutela, dirigido a la orientación personal del alumno en cuanto proceda e incida en la actividad y previsión académica y profesional.

d) Evaluación continua, entendida como un proceso global de valoración de la actividad de tutor y tutelado, cuyo fin es la mejora sucesiva de la formación y la práctica. Estos son los procedimientos sobre los que se sustenta nuestra experiencia de tutoría, así como los elementos constitutivos del póster que proponemos.

Con todo ello y desde la consideración de que el buen aprendizaje sólo tiene su origen en la mejor docencia (González, 2010: 189), entendemos que el ejercicio de la tutoría es de gran importancia y transcendencia para la práctica y mejora de la labor de profesores y alumnos. Así se deriva y

se va generando desde las propuestas elaboradas dentro del EEES. De esta forma, la tutoría es pensada y defendida en este trabajo como una actividad que promueve y desarrolla la exigente calidad de la Educación Superior y la investigación que el progreso de la Universidad reclama (Apodaca y otros, 1997: 43-51; Álvarez y Romero, 2000: 63-65; De Miguel, 1997: 53-69; González, 2010).

UNA EXPERIENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PREVENCIÓN Y SEGURIDAD EN EDIFICACION

Manuel Javier Martínez Carrillo*, A. Ruiz-Sánchez* y José Antonio González Casares*

**Universidad de Granada*

El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior está introduciendo importantes modificaciones tanto en la organización de los estudios universitarios españoles como en la propia docencia. El Documento Marco de Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (2003) al glosar los objetivos expresados en la Declaración de Bolonia (1999) y en el Comunicado de Praga (2001), determina la organización de las enseñanzas en función del aprendizaje, contemplándose éste como un proceso a lo largo de toda la vida.

En este sentido, es necesario una rigurosa planificación de la enseñanza universitaria que integre todas las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, suministrando a profesores y alumnos la información necesaria acerca de lo que se trata de conseguir, cómo lograrlo y de qué modo se van a verificar los resultados, acrecentando con ello la motivación de los alumnos y reforzando el papel facilitador del profesor. Esta planificación, asociada a una docencia de calidad, debe estar inspirada, según el EEES, en la idea de que lo verdaderamente importante es lo que el alumno aprende, más que el tiempo que dedica a ese aprendizaje. Asimismo debe estar basada en la determinación precisa de las competencias profesionales que el alumno deberá adquirir una vez culminado el proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, exige relacionar armónicamente la teoría con la práctica académica y profesional.

Desde la asignatura de Seguridad e Higiene de la titulación de Arquitectura Técnica de la Universidad de Granada, se ha llevado a cabo una experiencia formativa durante el curso académico 2008/2009, consistente en la utilización de diferentes recursos metodológicos, en función de los tipos de competencias a adquirir por los alumnos, como son:

- Clases teóricas / lecciones magistrales, actuando el profesor como mediador entre el conocimiento científico y el alumno.
- Aprendizaje recíproco, con exposiciones de temas concretos por parte del propio alumnado.
- Visitas a obra, en aplicación práctica y directa tanto del conocimiento-aprendizaje como de la realidad profesional.
- Talleres de trabajo, como enseñanza recíproca en la adquisición directa de competencias profesionales.
- Trabajo autónomo del alumno, en base al aprendizaje por descubrimiento.
- Grupos de trabajo, en relación con el aprendizaje cooperativo.

Posteriormente y con la intención de medir el grado de aceptación por parte del alumnado de los diferentes recursos metodológicos utilizados, se les formuló una encuesta dónde se solicitaba su valoración a los efectos de la evaluación de su eficacia en el aprendizaje tanto teórico como práctico de la asignatura. Destacando que el 81,82 % de los alumnos encuestados consideran que el recurso metodológico más eficaz para su aprendizaje son las visitas a obra, mientras que las exposiciones de los alumnos con el 70,91 % de los encuestados, es el recurso considerado como menos eficaz.

LA ASIGNATURA “DERECHO PENAL ROMANO” EN EL MARCO DEL NUEVO PLAN DE GRADO EN DERECHO: CONTRIBUCIÓN A LA CONSOLIDACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ADAPTACIÓN A LAS NUEVAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Ana Isabel Clemente Fernández*

**Universidad de Castilla-La Mancha*

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), propuesto por vez primera en la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, persigue la configuración de un marco común de referencia para todos los estudios universitarios de la Unión Europea mediante la presentación de una nueva estructura de ciclos de nuestras titulaciones, la introducción del crédito europeo ECTS como unidad académica y la renovación metodológica de la enseñanza con nuevos procesos de aprendizaje. Resultado de este proceso de Convergencia Europea es la implantación del nuevo Grado en Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Toledo, aprobado por la ANECA el 22 de enero de 2010, y que se impartirá en el próximo curso académico 2010-2011.

La asignatura optativa “Derecho penal romano”, perteneciente al área de conocimiento Derecho Romano, que ya venía siendo impartida en la Licenciatura, fue configurada y adaptada al sistema ECTS, siguiendo las directrices del Proyecto A3 de Innovación Docente y de Implantación Docente del ECTS, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Toledo, en el curso académico 2006-2007, contribuyendo a la creación y consolidación del EEES.

Siendo uno de los objetivos del presente Foro el hecho de conocer la nueva organización de las enseñanzas universitarias, cabe destacar la inclusión de la mencionada materia en el recientemente aprobado Plan de Grado en Derecho, resultando de interés exponer su conformación, contenido y localización en dicha titulación, aproximándonos de este modo al nuevo diseño de las disciplinas jurídicas en el nuevo EEES. Así, “Derecho penal romano” se impartirá en 4º curso, en estrecha relación con la asignatura básica “Derecho romano” que se estudia en 1º, pues supone una profundización en un importante aspecto de la esfera del Derecho público romano. Además, se halla insertada en el denominado itinerario “Derecho Público y Políticas Públicas” (Materia 13), coadyuvando en la adquisición de competencias propias de esta orientación formativa. Se adopta un esquema basado en las competencias generales de la titulación y en aquellas específicas del itinerario, en íntima conexión con los resultados de aprendizaje y en consonancia con el sistema de evaluación y los criterios de calificación, proyectado todo ello en una detallada secuencia de trabajo, calendario, hitos importantes e inversión temporal. También se aplican nuevos modelos pedagógicos y técnicas didácticas basadas en el Aprendizaje Colaborativo y en el Aprendizaje Autorregulado. Los conocimientos, habilidades y destrezas que permite adquirir la disciplina, contribuyen a la formación como jurista y propician el desarrollo profesional como Graduado en Derecho.

**DISEÑO Y GUÍAS PARA EL ESTUDIO DEL DERECHO
PRIVADO: CONTEXTUALIZACIÓN Y EXPERIENCIA DE
LA UNED EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL**

Fátima Yáñez Vivero*

*Universidad Nacional de Educación a Distancia**

Es obvio que el Trabajo Social se asienta en cuatro grandes pilares: la Psicología, la Sociología, el Trabajo Social y el Derecho. El **Derecho** adquiere, pues, cierta relevancia pero **no deja de ser una herramienta complementaria o accesoria en el Grado de Trabajo Social**, que permite una mejor formación del graduado pero que **requiere, para ello, una adecuada contextualización** o justificación de sus contenidos que lo hagan estimulante y atractivo para el futuro estudiante y futuro profesional del Trabajo Social. Para ello, no solo basta con elaborar una serie de competencias y resultados de aprendizaje asociados a las actividades prácticas diseñadas, sino que adquiere suma relevancia la denominada “contextualización” o explicación del interés de la materia jurídico-privada en el Grado de Trabajo Social. El objetivo fundamental de la asignatura radica en familiarizar al alumno con el mundo del Derecho Privado y, en especial, con la protección de la persona como sujeto de derechos y obligaciones. **La metodología utilizada en la materia es la propia de las Ciencias jurídicas, pero adaptada a personas que carecen de formación jurídica previa**, y que además están formándose en una Universidad no presencial. Se hace especial hincapié en la dimensión práctica de la disciplina y en el sistema de evaluación a distancia. Con esta materia se ha de lograr que el alumnado adquiera un acervo jurídico mínimo para la comprensión de los distintos conflictos sociales, insistiendo de manera particular en los que tienen que ver con personas vulnerables y, por tanto, de gran interés para los profesionales que se mueven en el ámbito del Trabajo Social. Igualmente, se trata de familiarizar al alumno con el mundo del Derecho Privado y, en especial, con la problemática derivada de la integración de una persona dentro de un núcleo familiar. La asignatura se propone que el alumnado conozca las principales instituciones del Derecho de Familia contemporáneo para poder articular respuestas a los conflictos que se presenten en el ámbito familiar. La finalidad de esta comunicación reside, por tanto, en **presentar las competencias, resultados de aprendizaje, contextualización y metodología del Derecho Civil en el Grado de Trabajo Social**. Además, se plantearán algunas de las principales actividades diseñadas, así como una breve referencia a las orientaciones que el alumno o tutor debe recibir, por parte del Equipo Docente, para una optimización de los recursos disponibles en la UNED, peculiar por su estructura y por los recursos de apoyo que ofrece al estudio [Guías de estudio de las asignaturas *Derecho Civil: Persona y Patrimonio y Derecho Civil: Familia*. UNED, Coord. Fátima Yáñez Vivero]

**ELABORACIÓN DE UN CONTRATO DIDÁCTICO COMO
COMPLEMENTO A LA GUÍA DOCENTE EN
ELECTROTECNIA EN LA INGENIERÍA TÉCNICA
AGRÍCOLA EN INDUSTRIAS AGRARIAS EN
EXPERIENCIA PILOTO PARA SU ADAPTACIÓN AL
ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Chica Moreno, R. M.*

**Universidad de Almería*

La asignatura de Electrotecnia es una materia troncal que se imparte en la Titulación de Ingeniería Técnica Agrícola en la especialidad de Industrias Agrarias y Alimentarias en la Escuela Politécnica Superior (E.P.S) de la Universidad de Almería (U.A.L). Esta titulación lleva desde el curso 2006/2007 en experiencia piloto para facilitar su convergencia dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Durante este periodo tanto profesores como alumnos están haciendo un gran esfuerzo por aprender nuevas metodologías que ayuden al proceso de aprendizaje, máxime en titulaciones que son de carácter muy técnicas como las abarcadas por el campo de las ingenierías. Como documento base para el seguimiento y evaluación de la asignatura se ha elaborado su guía docente, ajustándose a un modelo proporcionado por el Comisionado para el Espacio Europeo de la U.A.L.; al igual que el resto de asignaturas de la titulación. En el desarrollo de la asignatura se está utilizando metodologías de aprendizaje activo, de forma que en la mayor parte de las actividades se trabaja por grupos de dos y tres personas. El problema surge cuando los alumnos abandonan la asignatura sin justificación alguna y los grupos formados inicialmente quedan desestructurados, perjudicando a sus compañeros. A partir de un curso taller ofrecido por la E.P.S sobre el contrato didáctico en el seno del EEES, surge la idea de utilizar esta herramienta como complemento a la guía docente de la asignatura. Para ello se procedió a elaborar un modelo de contrato que se ajustara a la asignatura y que sería el documento que comprometería al alumno y al profesor una vez estudiado, reflexionado y firmado por ambos. El modelo elaborado consta de tres partes: en la primera aparecen los datos del alumno, en la segunda aparecen datos de la asignatura incluyendo un resumen tanto de los contenidos teóricos como prácticos y una propuesta de itinerarios evaluativos con sus criterios de evaluación, de los que deberán seleccionar uno; y la tercera el contrato entre profesor-alumno, donde previa firma acuerdan que para obtener la calificación de la asignatura el alumno deberá ser evaluado de acuerdo con los instrumentos integrantes del itinerario seleccionado, en caso de incumplirlo es el profesor el que propone el itinerario de evaluación. Por lo tanto, lo que se pretende conseguir una vez que se lleve a la práctica durante el curso 2009/2010 es: por un lado, el de responsabilizar y motivar a los alumnos para que no abandonen la asignatura a mitad de un cuatrimestre y realicen todas las actividades; y por otra, ser una herramienta útil para el profesorado facilitándole su tarea de evaluación continua.

**UTILIZACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE FOROS Y
AUTOEVALUACIÓN DE LA PLATAFORMA MOODLE PARA
LA EVALUACIÓN CONTINUADA EN PROPEDEÚTICA
CLÍNICA VETERINARIA**

Joaquín Pastor Meseguer*, Araceli Loste Montoya*, Antonio Fernández Casasnovas*, María Teresa Verde Arribas*, Marta Borobia Frías* y Delia Lacasta Lozano*

**Universidad de Zaragoza*

Propedéutica Clínica es una asignatura troncal cuatrimestral, que se imparte en el tercer curso de la Licenciatura de Veterinaria en la Universidad de Zaragoza. Para conseguir que los alumnos sean más participativos en las clases y potenciar el trabajo autónomo, de manera que sean responsables de su propio aprendizaje, nos planteamos la introducción de innovaciones metodológicas en la docencia teórica de esta asignatura. Para ser consecuentes con estas innovaciones, tuvimos que adaptar el sistema de evaluación pasando de una evaluación final a una evaluación continuada.

La incorporación de las TICs a la docencia de Propedéutica Clínica ha tenido como finalidad crear un entorno de aprendizaje que resultara más motivador y estimulante, de manera que el alumno se implicara en su propio aprendizaje. Para ello nos hemos apoyado en la plataforma virtual Moodle de la Universidad de Zaragoza, que nos ofrece varias posibilidades: por un lado los alumnos tienen a su disposición toda la información general de la asignatura. En segundo lugar, hemos elaborado un material muy variado complementario a las clases, con más de 200 fotografías, vídeos y sonidos que describen de forma gráfica las técnicas de exploración de los animales. En tercer lugar, hemos utilizado algunas herramientas que posee Moodle como son los foros y la autoevaluación.

Los foros nos han permitido la elaboración de un diccionario de términos médicos y otro de principios activos, realizado por los alumnos y supervisado por el profesor. Al finalizar cada bloque temático, los alumnos realizaban una prueba de autoevaluación a través de la plataforma, que permanecía activa durante un periodo de tiempo limitado (2-3 días), y sólo tenían un intento para contestar a cada pregunta. Además de servirnos como sistema de evaluación, es importante destacar que permiten al alumno darse cuenta del grado de conocimiento que tiene sobre la materia.

La evaluación continuada de los alumnos se ha llevado a cabo con la realización de pruebas escritas en clase al finalizar cada bloque temático. La superación de estas pruebas se lograba con una puntuación superior a 7,5, considerándose aprobada esa materia y eliminada del examen final. No todos los alumnos superan las mismas pruebas, lo que implica la elaboración de exámenes personalizados para cada alumno. Esto, junto con las horas de corrección de las pruebas escritas, foros y autoevaluaciones en Moodle supone un incremento significativo del trabajo del profesor.

El porcentaje de alumnos aprobados sobre los presentados al examen en la convocatoria de junio ha sido del 82,50%, siendo la nota media de 6,45. Si lo comparamos con los cursos anteriores a la introducción de esta metodología docente, vemos como se ha registrado un aumento tanto en el

porcentaje de aprobados (80,27 %) como en la calificación media (5,51). Por lo tanto, a la vista de estos resultados podemos afirmar que la aplicación de la innovación docente, junto con la evaluación continuada ha supuesto un incremento del 2,23 % en el número de alumnos que supera la asignatura en la convocatoria de junio y del 17,1 % en la nota media obtenida por los mismos.

**RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA ADAPTACIÓN DE LA
ASIGNATURA PSICOBIOLOGÍA Y PRÁCTICAS DE
LABORATORIO I A LA EEES: FUNDAMENTOS DE
PSICOBIOLOGÍA**

Marta Rodríguez-Arias* y María Asunción Aguilar*

**Universitat de València*

En la Licenciatura de Psicología de Facultad de Psicología de la Universitat de València se impartía una asignatura en primer curso denominada Psicobiología y Prácticas de Laboratorio I. Con la implantación del título de grado en el curso 2009-2010 esta asignatura se ha adaptado al nuevo plan de estudios como Fundamentos de Psicobiología. Psicobiología y Prácticas de Laboratorio I comprendía 7,5 créditos de los cuales 6 eran de tipo teórico y 1,5 de prácticas, siendo una asignatura anual. Las clases se dividían por tanto, en clases teóricas de 1 hora de duración y prácticas de una hora y media. Fundamentos de Psicobiología comprende 6 créditos teórico-prácticos y es cuatrimestral, impartándose en el primer cuatrimestre. Las clases son de dos horas de duración e intercalan materia de teoría con actividades de tipo práctico. La evaluación de la asignatura también ha cambiado, ya que en la licenciatura la nota de los alumnos dependía totalmente del examen (dividido en dos parciales), mientras que en el grado la nota final depende en un 40% del trabajo realizado por el alumno a lo largo de la asignatura y en un 60% del examen final.

La asignatura Psicobiología y Prácticas de Laboratorio I ha presentado habitualmente un porcentaje de aprobados entre el 50 y el 75% en primera convocatoria. EL presente trabajo se ha elaborado con el fin de comparar los resultados obtenidos por los alumnos que, estudiando la misma materia, han cursado la asignatura en la licenciatura o en el grado. Para ello se han comparado los resultados obtenidos por los alumnos del Grupo E de Psicobiología y Prácticas de Laboratorio I del curso 2008-2009 con los obtenidos por los alumnos del grupo E de Fundamentos de Psicobiología del curso 2009-2010.

Se presentaron en la primera convocatoria el 98% de los alumnos grado en contraposición al 69% de la licenciatura. El 94% de los alumnos del grado han superado la asignatura en la 1ª convocatoria en contraposición al 50% en la licenciatura. El% de notables y sobresalientes fue mucho más elevado en la notas del grado.

Las diferencias observadas no pueden ser debidas al material que han estudiado los alumnos, ya que el temario era prácticamente el mismo.

Tampoco debe achacarse al porcentaje de nota que se obtiene por el trabajo continuado del alumno a lo largo del curso. Las notas del examen son comparables a las obtenidas cuando se le suma el trabajo de clase. EL 40% que depende del trabajo a lo largo de la asignatura ha supuesto fundamentalmente una mejora de la nota en el alumno, pero no ha incrementado el porcentaje de alumnos que han superado la asignatura.

Las diferencias observadas pueden deberse a:

- Involucración del alumno en la materia desde la primera semana de clase, desarrollando prácticas y actividades en el aula.
- Desarrollo de trabajos que requieren un conocimiento de la materia que ya se ha impartido, por lo cual el alumno debe estudiar periódicamente.
- Condensación en un cuatrimestre.

HÁBITOS DE ESTUDIO Y MOTIVACIÓN AL APRENDIZAJE EN ALUMNOS QUE CURSAN LA ASIGNATURA PSICOBIOLOGÍA Y PRÁCTICAS DE LABORATORIO II EN COMPARACIÓN A SU ADAPTACIÓN A LA EEES: PSICOLOGÍA FISIOLÓGICA I

Maria Asunción Aguilar*, Alba Mérida* y Marta Rodríguez-Arias*

**Universitat de València*

En la Licenciatura de Psicología de Facultad de Psicología de la Universitat de València se imparte una asignatura en segundo curso denominada Psicobiología y Prácticas de Laboratorio II (9 créditos: 6 teóricos y 3 prácticos). Con la implantación del título de grado en el curso 2009-2010 esta asignatura se ha adaptado al nuevo plan de estudios como Psicología Fisiológica I de 6 créditos teórico-prácticos (que se imparte por primera vez este año en el primer curso del grado) y Psicología Fisiológica II (que se impartirá el próximo año en segundo curso). La evaluación de la asignatura también ha cambiado, ya que en la licenciatura la nota dependía totalmente del examen mientras que en el grado la nota depende en un 30 % del trabajo realizado por el alumno a lo largo de la asignatura (incluyendo la asistencia a las clases y la realización de informes sobre temas relacionados con el temario) y en un 70 % del examen final.

El presente trabajo se ha elaborado con el fin de comparar la asistencia a clase, los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje que presentan los alumnos que, estudiando la misma materia, han cursado la asignatura en la licenciatura o en el grado. Para ello, además del registro de la asistencia, los alumnos del Grupo E de Psicobiología y Prácticas de Laboratorio II (licenciatura) y los alumnos del grupo E de Psicología Fisiológica (grado) del presente curso 2009-2010 han cumplimentado de forma anónima el cuestionario de Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje (HEMA) desarrollado por la profesora Carmen Oñate Gómez.

La asistencia a clase es mucho mayor en los alumnos que cursan Psicología Fisiológica I (74 %) que en los alumnos que cursan Psicobiología y Prácticas de Laboratorio II (40 %). Sin embargo, no se observan diferencias en los hábitos de estudio ni en la motivación para el aprendizaje entre los alumnos de ambas asignaturas.

Las diferencias observadas no pueden ser debidas al material que deben estudiar los alumnos, ya que el temario era el mismo, ni al hecho de tener un profesor diferente.

La mayor asistencia a clase de los alumnos de Psicología Fisiológica I puede ser debido a que dicha asistencia constituye un 10 % de la nota final.

La falta de diferencia en los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje pueden deberse al hecho de que los alumnos de Psicobiología y Prácticas de Laboratorio II que han realizado el cuestionario HEMA son los que habitualmente asisten a clase y están altamente motivados. Por ello, del modelo de docencia propuesto en Bolonia para la impartición de la asignatura Psicología Fisiológica I (desarrollo alterno de actividades teóricas y prácticas en la misma sesión docente, realización de trabajos y valoración de la asistencia) el factor más importante que puede determinar los resultados puede ser el de incentivar la asistencia a las clases. Esto puede suponer un incremento de la nota final por el porcentaje correspondiente y por los beneficios adicionales que puede ejercer el aprendizaje realizado.

UNA EXPERIENCIA COMPARADA: EL GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS EN LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

Carmen Sánchez Trigueros*

**Universidad de Murcia*

La Universidad de Murcia está comprometida con los objetivos de la Declaración de Bolonia y, con esta finalidad, ha puesto en marcha distintas iniciativas para su consecución. Entre ellas, una de las líneas estratégicas de actuación se dirige a apoyar aquellas iniciativas que faciliten la movilidad del profesorado para compartir y mejorar el diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La firmante de estas páginas, en ese contexto, realizó una estancia en la madrileña Universidad Rey Juan Carlos de cara a conocer mejor su andadura respecto de la titulación a la que se encuentra más vinculada y que la Universidad de Murcia también imparte.

OBJETIVOS:

1. Intercambiar experiencias para la resolución de problemas de todo orden que se originan en el proceso de adaptación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje del Grado conforme al crédito ECTS.
2. Establecer vínculos con profesorado de la Universidad de destino para ulteriores acciones de colaboración e intercambio.
3. Trasladar la información obtenida al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Innovación, así como a la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Murcia.
4. Contrastar enfoques diversos acerca del proceso de adaptación de los anteriores titulados al nuevo Grado, especialmente cuando se trata de Profesionales con experiencia laboral en su campo.

La visita a la Universidad Rey Juan Carlos se desarrolló durante el mes de junio de 2009, aprovechando la ausencia de clases y el período de exámenes, en el que todo está a pleno funcionamiento. Durante ese período se llevaron a cabo diversas acciones, fundamentalmente entrevistas y sesiones de trabajo con diferentes interlocutores académicos, con la finalidad de obtener una visión global de la implantación del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos en dicha Universidad.

Respecto de la implantación del Título de Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, las Universidades Rey Juan Carlos y de Murcia poseen diferencias de funcionamiento derivadas de la concentración en un solo Campus (UMU) o de la impartición en varios (URJC), pero la metodología y estructura organizativa de ambas es perfectamente comparable a tal efecto.

El intercambio de opiniones con colegas de otros Centros ha permitido comprobar, una vez más, que las decisiones adoptadas en orden a la implantación del nuevo Grado sintonizan con lo que se hace en los demás Centros educativos, aunque quizá deban mejorarse algunas cuestiones como las apuntadas en el texto de la comunicación.

ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA ASIGNATURA DE PROYECTOS EN LA TITULACIÓN DE INGENIERO TÉCNICO AGRÍCOLA

Fernando Javier Vázquez-Cabrera*

**Universidad de Almería*

Siendo conscientes de la nueva filosofía de trabajo impulsada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en la que el proceso de aprendizaje se centra fundamentalmente en el estudiante, el grupo docente de la asignatura de proyectos de la titulación de Ingeniero Técnico Agrícola de la Universidad de Almería, plantea una nueva metodología de trabajo, más participativa, fundamentada en la adquisición de las competencias exigibles al profesional actual, haciendo uso del aprendizaje por proyectos (ApP). De esta forma, se pretende alcanzar los siguientes objetivos: motivar al alumno con el desarrollo de proyectos que trascienden del aula de clase al mundo real, aportar los conocimientos y habilidades precisas para la realización de proyectos técnicos, fomentar la actividad creativa del alumnado, incentivar el trabajo cooperativo y desarrollar el espíritu crítico del alumno. La nueva metodología de trabajo se basa en la resolución de un proyecto técnico, desde la evaluación de posibles alternativas, hasta estudiar pormenorizadamente cada uno de los documentos que lo componen. El nuevo procedimiento se ha aplicado en la especialidad de Industrias Agrarias y Alimentarias durante el vigente curso académico. Se aportan datos sobre asistencia y calificaciones obtenidas por los estudiantes antes y durante la aplicación de los nuevos criterios a la asignatura. Finalmente, se comenta la influencia de estas nuevas metodologías de trabajo en el interés y los resultados obtenidos por el alumnado.

**LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LOS NUEVOS
GRADOS: UN EJEMPLO DE CINCO ASIGNATURAS
AFINES IMPARTIDAS EN DISTINTAS TITULACIONES**

Elena Bandín Fuertes^{*}, David Prieto García-Seco^{*}, Juan Antonio Solís
Becerra^{*}, Laura Esteban Segura^{*} y Teresa Marqués Aguado^{*}

^{}Universidad de Murcia*

El diseño de los nuevos títulos de Grado y su adaptación a los postulados del EEES exigen la utilización de diferentes instrumentos que evalúen el proceso de aprendizaje del discente. Entre estos instrumentos, encontramos informes de investigación, listas de control de asistencia y/o participación, portafolios, pruebas teórico-prácticas, etc. En el presente trabajo pretendemos mostrar los procedimientos evaluativos contemplados en cinco asignaturas de los nuevos grados relacionados con la enseñanza de lenguas. Con este fin analizaremos los diferentes sistemas de evaluación por los que se rigen estas asignaturas, atendiendo, entre otros aspectos, a los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación, los parámetros de calidad y los instrumentos utilizados. Terminaremos este estudio ofreciendo unas reflexiones generales como resultado de la puesta en práctica de dichos instrumentos de evaluación en distintas asignaturas que no solo guardan una afinidad temática, sino que también presentan criterios de evaluación similares.

**LA ADAPTACIÓN AL EEES DE LA METODOLOGÍA
UTILIZADA EN CINCO ASIGNATURAS DE FILOLOGÍA Y
MAGISTERIO**

Juan Antonio Solís Becerra^{*}, Teresa Marqués Aguado^{*}, David Prieto
García-Seco^{*}, Elena Bandín Fuertes^{*} y Laura Esteban Segura^{*}

^{}Universidad de Murcia*

Con la entrada en vigor de los nuevos Grados se hace necesario adaptar el planteamiento metodológico tradicional a métodos más activos y participativos que garanticen el aprendizaje óptimo de los discentes y favorezcan la adquisición de competencias profesionales. En esta comunicación presentamos diversas estrategias metodológicas utilizadas en asignaturas del Grado en Estudios Ingleses, Grado en Lengua y Literatura Españolas y Magisterio en Lengua Extranjera (Inglés), resultado del proceso de adaptación a los postulados del EEES: aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado a proyectos, seminarios, clases magistrales y programas de tutorización. Esta multiplicidad metodológica pretende fomentar un modelo interaccionista de enseñanza-aprendizaje en el que el docente actúa como mediador, orientador y coordinador. Para concluir, esbozaremos cuáles son las principales ventajas y desventajas de la puesta en práctica de estas estrategias metodológicas.

EL PORTAFOLIOS COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN EL EEES

Laura Esteban Segura^{*}, Elena Bandín Fuertes^{*}, David Prieto
García-Seco^{*}, Teresa Marqués Aguado^{*} y Juan Antonio Solís Becerra^{*}

^{}Universidad de Murcia*

Con la implantación de los nuevos Grados en la Universidad de Murcia, surge también la necesidad de incluir nuevos métodos docentes que, aunque conocidos y quizá puestos en práctica por algunos profesores con anterioridad al cambio promovido por la convergencia europea, no han estado presentes de forma generalizada en las aulas universitarias. En nuestra comunicación, nos centraremos en la metodología de enseñanza y aprendizaje conocida como portafolios, aplicándola en el primer curso del Grado en Estudios Ingleses en tres asignaturas pertenecientes a cada una de las subáreas de la especialidad, a saber, lengua, literatura e historia/cultura. Abordaremos distintas cuestiones para cada una de las asignaturas, tales como los objetivos que se persiguen, el desarrollo de actividades, el papel que ocupa dentro del conjunto global de la asignatura o la evaluación.

AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO

M^a Paz Nieto-Bona *

**Universidad Rey Juan Carlos*

La aplicación de metodologías docentes que fomenten la implicación del alumnado en su propio aprendizaje es uno de los ejes principales del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Se ha diseñado una estrategia docente para alumnado de Enfermería que lo promueve directamente mediante una actividad lúdica de evaluación desarrollada una vez atendido el programa teórico.

La prueba de evaluación consistía en un conjunto de preguntas con distintas posibilidades de respuesta a fin de activar la reflexión individual y la discusión grupal, y fue asignada entre distintos grupos para su resolución fundamentada de forma expositiva. El profesor moderó e incitó la participación de otros grupos que estuvieran o no a favor de algunas de las sentencias expuestas por sus compañeros, para potenciar el debate y, en último término, afianzar los conocimientos.

El grupo con mayor número de participaciones correctas fue gratificado con calificación. Al final de cada discusión se proyectaron las soluciones mediante presentación informática y cada grupo presentó su hoja de respuestas y respondió a un test de satisfacción y de aplicación de competencias de forma individual y anónima.

Los resultados de la actividad fueron muy positivos. A los alumnos no sólo les agradó sino que reconocieron la eficacia en su aprendizaje así como la aplicación directa de una relación de competencias genéricas.

CREACIÓN DE LA ASIGNATURA “PARASITOLOGÍA VETERINARIA I: NEMATODOS” PARA SU DIFUSIÓN EN EL OPEN COURSE WARE DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

M. Rocío Ruiz de Ybáñez Carnero*, Pilar Muñoz Ruiz*, Laura del Río Alonso*, Juana M. Ortiz Sánchez*, Carlos Martínez Carrasco Pleite* y Diego Romero García*

**Universidad de Murcia*

La Parasitología es una disciplina troncal en todos los planes de estudio de Grado en Veterinaria que abarca el estudio de numerosos organismos uni- y pluricelulares, capaces de afectar en varios sentidos (sanitario, productivo, bienestar, etc.) a animales de compañía y abasto. Su aprendizaje exige un gran esfuerzo de memoria por parte de los estudiantes al abordar las características morfológicas y biológicas de muchos organismos. Resulta evidente que este esfuerzo puede ser mucho menor si se aprovechan las ventajas que las nuevas tecnologías pueden ofrecernos de cara a facilitar a los alumnos el acceso a documentación actualizada y fiable, pero, sobre todo, a la presentación de imágenes que muestren las estructuras principales y características de los diferentes parásitos correctamente identificadas o videos demostrativos de los métodos para detectarlos. Asimismo, las herramientas de autoevaluación propician que los estudiantes sean conscientes de lo que realmente saben y de sus principales insuficiencias a la hora de resolver las tareas, paso imprescindible dentro del aprendizaje autónomo.

Por ello, el objetivo de este proyecto ha sido elaborar material relacionado con la morfología y los ciclos biológicos de los nematodos más importantes que afectan a las especies animales de interés veterinario, con especial atención a aquellos causantes de zoonosis. Los resultados de este trabajo permitirán a nuestros alumnos, como primeros beneficiarios, abordar con mayor facilidad el sistema de trabajo derivado del EEES.

Para la realización de este proyecto educativo a) se han adaptado los contenidos teóricos a un formato presentación en pdf; b) se han realizado vídeos demostrativos sobre las principales técnicas de diagnóstico parasitológico enfocadas a la detección de nematodos; c) se han fotografiado diferentes fases y estructuras de los nematodos; d) se han preparado casos prácticos en los que el alumno debe investigar la presencia de nematodos en muestras y elaborar un diagnóstico; y finalmente, e) se han elaborado modelos de autoevaluación para el alumno.

Este proyecto ha sido realizado gracias a las ayudas para incentivar las experiencias de innovación apoyadas en el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la modalidad “Open Course Ware Universitario” convocadas por el Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea de la Universidad de Murcia. Sus resultados permitirán difundir contenidos relacionados con nematodos dirigidos a veterinarios, médicos, farmacéuticos y a cualquier persona que necesite profundizar o actualizar sus conocimientos en este campo o bien en sus métodos de detección.

RETOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN DOCTORAL DE CALIDAD: ORIENTACIÓN INTERNACIONAL Y CREACIÓN DE REDES

David Naranjo-Gil*, Concepción Álvarez-Dardet* y Gloria Cuevas Rodríguez*

**Universidad Pablo de Olavide*

La educación doctoral no sólo en España sino también en Europa debe hacer frente a un entorno más globalizado y con un uso generalizado de la tecnología y comunicación. Las metas políticas en investigación incluyen el servicio a la sociedad e industria, así como el desarrollo de una masa crítica de investigación de calidad con investigadores competitivos. En respuesta a estas metas, la educación doctoral debe hacer frente a nuevos retos como la creación de redes con una orientación internacional. Las redes facilitan el hacer frente a la complejidad, crear acceso a oportunidades y acceder a más recursos de investigación a menor coste. En este trabajo analizamos las ventajas y tipos de redes para la educación doctoral, así como la necesidad de buscar estándares que permitan la comparación de programas de doctorado en Europa.

A través del análisis del Master de Investigación (Doctorado) en Administración y Dirección de Empresas examinaremos el beneficio de las redes y colaboración internacional tanto para los programas de doctorado (crear sinergias y compartir recursos intelectuales), los profesores (compartir experiencias de aprendizaje y facilitar la movilidad) y los estudiantes (acceso a un pool de profesores más rico y a la movilidad internacional). Asimismo, se analiza la adaptación a los estándares que permiten comparar los títulos de postgrado y doctorado, siguiendo la declaración sobre estudios superiores de Zagreb y Helsinki. Podemos concluir que la educación doctoral de calidad debe ofrecer cursos específicos que complementen la formación de Master y faciliten el desarrollo de la tesis en un periodo no superior a cuatro años.

NUEVAS TÉCNICAS DE APOYO AL APRENDIZAJE EN LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS: EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Eva María Rubio Fernández*, Alejandra Selma Penalva* y María José Verdú Cañete*

**Universidad de Murcia*

La experiencia demuestra que aquellos alumnos matriculados en Centros que se caracterizan por su elevado número de alumnos y la existencia de diversas titulaciones dependientes del mismo, tienen más dificultades para adaptarse al tipo de metodología de la docencia universitaria. El Plan de Acción Tutorial (en adelante PAT) que se puso en marcha en la Facultad de Derecho por primera vez durante el curso académico 2007/2008 ha ofrecido tan buenos resultados que, mejorando cada año los puntos débiles que se han podido encontrar, se ha prorrogado durante los cursos académicos 2008/2009 y 2009/2010. La continuidad de esta acción se presenta necesaria para los próximos cursos, sobre todo teniendo en cuenta que durante el último curso se ha implantado en la Facultad de Derecho el Plan de Estudios adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. El objetivo principal del PAT, basado en las tutorías académicas, tiene como fundamento la cultura entre el profesorado y los alumnos de prestación de apoyo y asesoramiento a los estudiantes del Centro en más ámbitos que los estrictamente curriculares.

El objetivo principal de esta tercera edición del PAT, basado en las tutorías académicas, tiene como fundamento la cultura entre el profesorado y los alumnos de prestación de apoyo y asesoramiento a los estudiantes del Centro en más ámbitos que los estrictamente curriculares.

Para ello, aún partiendo de algunos contenidos que la práctica ha mostrado oportunos y convenientes, se mantendrá la estructura flexible del PAT, pues la misma permite los ajustes a aquellas necesidades que se detecten durante su desarrollo o a las evoluciones que se vayan experimentando.

En este sentido, es imprescindible compaginar las acciones de coordinación de las iniciativas del Centro con las ofertas formativas suministradas por los Servicios Generales de la Universidad de Murcia (fundamentalmente desde ICE, Vicerrectorado de Convergencia Europea, Vicerrectorado de Relaciones internacionales y Vicerrectorado de Alumnos y Empleo) que sin duda serán mantenidas con el fin de mejorar el apoyo y asesoramiento a los alumnos.

Asimismo el PAT previsto para esta tercera edición habría de incorporar, como en las anteriores ediciones, la celebración de un “Curso 0”, que será desarrollado en las primeras semanas de cada curso académico, ya que su finalidad es que los estudiantes de nuevo ingreso conozcan la Universidad a la que se incorporan y adquieran ciertas destrezas y conocimientos previos importantes para afrontar con garantía de éxito los estudios que van a comenzar. Extremo éste especialmente importante en los estudios dependientes de la Facultad de Derecho ya que, en ocasiones, los alumnos no poseen una idea conforme con la realidad de los mismos, lo cual genera a posteriori episodios de desmotivación y abandono.

ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA PRIMERA FASE DEL SEGUIMIENTO DE TÍTULOS OFICIALES UNIVERSITARIOS

Diego Pablo Ruiz-Padillo^{*}, Cecilia Ruiz-Esteban^{**}, Mercedes
Sánchez-Bascones^{***}, Miguel Alcaide-García^{****} e Iñaki
Periañez-Cañadillas^{*****}

** Universidad de Granada; ** Universidad de Murcia; *** Universidad de
Valladolid; **** Universidad de Córdoba; ***** Universidad del País
Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

El Real Decreto 1393/2007 que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, introduce tres fases en el proceso de implantación de los títulos oficiales universitarios. La primera fase es la verificación, la segunda es el seguimiento y la tercera la acreditación del título. Actualmente podemos afirmar que la primera fase de verificación está prácticamente finalizada, por lo que a continuación debe empezar el proceso de seguimiento que debe culminar, transcurridos seis años de implantación de la titulación, en la acreditación consistente en la comprobación de que el plan de estudios se está llevando a cabo de acuerdo con su proyecto inicial, tal y como figure en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

El objetivo del este proceso de seguimiento es ayudar a detectar posibles desviaciones del proyecto inicial del título, asegurar el acceso público a la información referida tanto a las características más relevantes de la memoria del título verificado como al despliegue del plan de estudios, aportar una serie de sugerencias de mejora en el proceso de implantación del plan de estudios e identificar buenas prácticas, fundamentalmente en el desarrollo del Sistema de Garantía de la Calidad.

El proceso de seguimiento se inicia tomando como base inicial un informe anual de seguimiento con el cual las agencias de evaluación elaborarán un informe para la universidad en el que se podrá incluir recomendaciones o modificaciones valoradas como susceptibles de verificación. Este proceso de seguimiento se retroalimenta anualmente.

Para llevar a cabo un proceso de seguimiento adecuado, se han propuesto varias herramientas entre las que destacan las consignadas en el documento realizado por la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). En este documento se definen indicadores que permitan que el seguimiento pueda llevarse a cabo aprovechando las herramientas electrónicas de que dispone la universidad. Este proceso empieza en el primer año de implantación analizando una serie de indicadores basados en la Planificación operativa del Plan de Estudios, Oferta y demanda de plazas y matrícula del primer año, Resultados académicos y Garantía de calidad.

En el proceso de verificación de los títulos, se han detectado aspectos susceptibles de mejora de especial relevancia en el periodo de seguimiento del título, que han sido consignados en los informes de verificación y que deberían tenerse en cuenta en la planificación operativa del plan de estudios. Estos aspectos han sido consignados en los informes de verificación de ANECA o de las agencias autonómicas como recomendaciones en el desarrollo del plan de estudios o en algunos casos como recomendaciones de especial

seguimiento.

En esta comunicación se estudian y analizan las principales recomendaciones contenidas en los informes de los títulos ya verificados, y se propone en base a éstas, incluir unos indicadores o características de seguimiento que tengan en cuenta estos aspectos detectados en la primera fase de verificación del título. Esta información se muestra por ramas de conocimiento para la detección de posibles especificidades que presente la implantación del plan de estudios en cada una de ellas.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Elena Escolano-Pérez*

**Universidad de La Rioja*

“Aprender a aprender” constituye una de las competencias esenciales que debe adquirir todo estudiante universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ello implica, entre otras cuestiones, un autoconocimiento por parte del alumno acerca de sus puntos fuertes y débiles, sus preferencias personales por los métodos, sus estrategias de aprendizaje más efectivas, etc. cualquiera que sea la situación enseñanza/aprendizaje en la que se encuentre.

En relación con ello, el objetivo de este estudio es hacer consciente a un grupo de alumnos de su estilo de aprendizaje predominante, entendiendo por este los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo tiende a percibir, reaccionar y responder a sus ambientes de aprendizaje.

Los alumnos pertenecen a un mismo grupo de prácticas de la asignatura Psicología del Desarrollo Infantil (asignatura anual obligatoria en el primer curso de Grado en Educación Infantil) de la Universidad de La Rioja.

El instrumento administrado es el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje.

Los resultados indican que este grupo de estudiantes se caracteriza por tener una preferencia alta por el estilo de aprendizaje teórico y una preferencia moderada por el resto de estilos de aprendizaje: activo, reflexivo y pragmático.

Además, entre estos resultados, destaca que sólo el 5% del alumnado muestra una preferencia muy alta por todos los estilos de aprendizaje.

Dado que esta situación de máxima puntuación en todos los estilos es lo óptimo, pues implica la capacidad para aprender en cualquier circunstancia, se presentan ejemplos de actividades a desarrollar en la asignatura para potenciar los estilos menos predominantes. De este modo, se intenta contribuir a la formación de profesionales capaces de adaptarse y responder a las demandas cambiantes y flexibles de la sociedad y por tanto, del ejercicio profesional. En definitiva, se persigue la formación de profesionales competentes.

MOTIVACIÓN DE LOGRO Y ATRIBUCIONES CAUSALES EN UNIVERSITARIOS DE PRIMER CURSO

Elena Escolano-Pérez*

**Universidad de La Rioja*

Los alumnos con una alta motivación de logro se caracterizan, entre otros aspectos, por su interés por aprender, muestran mayor capacidad para persistir frente a las dificultades y se preocupan por conocer dónde se ha producido un fallo y por qué, ya que los errores son considerados oportunidades para mejorar y orientar el propio.

Weiner (1968a, 1968b) señala que la motivación de logro depende de las atribuciones causales que el individuo realiza sobre sus resultados. De acuerdo con este autor, las dimensiones de toda atribución son tres: a) internalidad-externalidad; b) estabilidad-inestabilidad y c) controlabilidad-incontrolabilidad. La motivación de logro aumenta en la medida que el individuo atribuye sus éxitos o fracasos a causas de tipo interno, inestable y controlable.

De este modo, la motivación de logro y el proceso atribucional constituyen aspectos esenciales en un proceso de enseñanza-aprendizaje como el del EEES, en el que se fomenta el aprendizaje autónomo y responsable en el alumnado.

El objetivo de este estudio es conocer el tipo de atribuciones que realizan 21 estudiantes de primer curso de grado en Educación infantil acerca de sus éxitos y fracasos académicos.

El instrumento administrado fue la Escala de Motivación de Logro (Manassero y Vázquez, 1998).

Los resultados indican que en el 76,19 % de estos alumnos predomina la Motivación de Interés, es decir, atribuyen sus éxitos, principalmente, a su grado de interés sobre las cuestiones académicas. En un 9,52^o % de los estudiantes predomina la Motivación de Esfuerzo. En un 4,76 % de alumnos la Motivación de Interés y la de Esfuerzo, en igual medida, son las más destacadas. Otro 4,76 % de alumnos se distinguen por sus atribuciones, en igual medida, a su esfuerzo y a la capacidad pedagógica del profesor, y sólo un 4,76 atribuye la causa de su ejecución a la tarea y a su capacidad.

En suma, más de tres cuartas partes de estos alumnos atribuyen sus éxitos y fracasos a su interés, es decir, a una causa de naturaleza interna, inestable y controlable. De acuerdo a la teoría atribucional de Weiner, ello constituye una situación óptima para el aprendizaje, pues el alumno percibe que su éxito o fracaso depende de él, puede cambiarlo y controlarlo.

Sería de gran interés que, de cara a poder situar a todos los alumnos en esta óptima condición de aprendizaje, los docentes diseñáramos actividades que fomentaran este tipo de atribuciones entre el alumnado.

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y METACOGNICIÓN EN ESTUDIANTES DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Elena Escolano-Pérez* y Sylvia Sastre-Riba*

**Universidad de La Rioja*

La metacognición se define como “el conocimiento sobre cómo conocemos”, es decir, “conocer el propio conocimiento” (Flavell, 1979) e implica dos aspectos estrechamente relacionados (Schraw y Dennison, 1994; Weinert y Kluwe, 1987): 1) el conocimiento del propio conocimiento, es decir, lo que la persona sabe sobre sus propios procesos y productos de aprendizaje y 2) la regulación o control sobre la propia actividad cognitiva, el uso que la persona hace de su conocimiento y procesos cognitivos mientras está resolviendo una tarea. Por lo tanto, la metacognición se compone de un componente de naturaleza declarativa, “saber qué” acerca de la propia actividad cognitiva (conocimiento metacognitivo), y de otro componente de naturaleza procedimental, “saber cómo” aplicar los procesos cognitivos de manera eficaz en el contexto de una determinada tarea (regulación metacognitiva).

Es evidente que la capacidad metacognitiva está implicada en la adquisición de la competencia “aprender a aprender”, adoptando, por tanto, un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del EEES. Asimismo, son varios los trabajos que afirman la existencia de una correlación positiva entre la capacidad metacognitiva de los estudiantes y su rendimiento académico (Castellanos, García, Llivina y Silverio, 2001; Pérez, 2001; Zimmerman, Martínez-Pons, 1990).

El objetivo de este estudio es conocer el grado de correlación existente entre el rendimiento académico de 18 estudiantes de la asignatura Psicología del Desarrollo Infantil (curso 1º de Grado en Educación Infantil) y su capacidad metacognitiva. En concreto, se calcula el coeficiente de correlación de Pearson entre: a) calificación obtenida en una prueba escrita y conocimiento metacognitivo, y b) calificación obtenida en la prueba y regulación metacognitiva.

Los resultados muestran inexistencia de correlación significativa en ambos casos ($r_{\text{prueba-conocimiento metacognitivo}} = -0.298$; $p = 0.22$; $r_{\text{prueba-regulación metacognitiva}} = 0.167$; $p = 0.51$), contrariamente a lo evidenciado en trabajos previos.

Se necesita realizar más estudios de este tipo aumentando el tamaño de la muestra estudiada, además de tomar otros indicadores del rendimiento académico, más acordes con los principios del EEES.

DOCENCIA DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES: NORMATIVAS INTERNACIONALES DE PUBLICACIÓN DE TRABAJOS CIENTÍFICOS

Angel Blanco Villaseñor*

**Universidad de Barcelona*

La diversidad de normativas científicas internacionales, acerca del cuerpo del texto y en especial de las Referencias Bibliográficas, y la actualización permanente de las mismas, hace que una parte importante del alumnado sólo conozca puntualmente alguna de ellas, dependiendo del área de conocimiento en la que tiene mayor interés o más tiempo dedica a su lectura.

La existencia actual de 5 normativas internacionales que afectan a las diferentes áreas de conocimiento en el ámbito de la Psicología y la Salud impiden que puedan existir conocimientos transversales en diferentes asignaturas que permitan al alumnado conocerlas de forma más exacta y precisa; por otra parte, una competencia que cobra mayor sentido en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En particular, *American Medical Association (AMA)*, *American Psychological Association (APA)*, versión nueva actualizada en 2010, y *International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE/Vancouver)*, versión nueva actualizada en 2009, corresponden a áreas de conocimiento relacionadas con la Psicología, ya sea de forma general o Psicología Clínica y de la Salud de forma particular. También la normativa *Chicago*, ya sea en su versión *Author-Date Style* o en su versión *Chicago-Turabian* hacen referencia explícita al ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales, que también son un referente en algunas áreas de conocimiento de Psicología.

Todo ello indica que, a pesar de existir una normativa específica en Psicología (APA), no todas las publicaciones (sean libros, sean revistas científicas) siguen una normativa estandarizada. Se hace necesario, por tanto, contar con competencias específicas transversales en asignaturas de carácter generalista o metodológicas que incluyan las diferentes posibilidades de lectura de literatura científica en nuestra docencia.

LA EDUCACIÓN CULTURAL EN LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS: PRESENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE LA RED *EUNICULT*

José M. Zamora Calvo*

**Universidad Autónoma de Madrid*

La red *EUniCult* comprende 14 universidades de Francia, Alemania, Italia, Polonia, Portugal, España y Suiza, que han unido sus fuerzas con el fin de garantizar que sus programas de estudio estén en línea con los objetivos generales del proceso de Bolonia. Para los signatarios de la Declaración de Bolonia de 1999, uno de sus principales objetivos fue fortalecer las dimensiones intelectual y cultural de Europa mediante la creación de un espacio unificado europeo de enseñanza superior. El marco para la adquisición de competencias culturales dentro de los programas universitarios de estudio que presentamos representa el resumen del trabajo de dos años de cooperación entre las universidades unidas en la red.

Las instituciones participantes confían en que esta iniciativa dará al proceso de Bolonia un nuevo impulso para lograr sus objetivos originales.

El marco actual establece las siguientes propuestas:

- definir programas pioneros y métodos de estudio diseñados para desarrollar las habilidades culturales y sociales necesarias en el mundo moderno,
- proponer formas de forjar vínculos entre la ciencia, la vida laboral y las experiencias personales,
- ofrecer sugerencias para la auto-educación en una época de cada vez mayor producción científica,
- valorar la importancia de la motivación intrínseca para la adquisición de competencias personales,
- presentar ejemplos de las áreas temáticas que promueven la conciencia de la unidad europea a través de la experiencia de su rica diversidad cultural.

El objetivo de este marco es que las universidades presenten una orientación práctica, en tanto lugares eficientes de enseñanza e investigación y, por lo tanto, capaces de formar a las jóvenes mentes brillantes para satisfacer las necesidades sociales (en gran número, si es necesario), proporcionándoles las competencias necesarias en la sociedad global del conocimiento.

Los objetivos de aprendizaje aplicados en este ámbito se pueden subsu-
mir en seis competencias clave. La idea subyacente es especificar las caracte-
rísticas principales de la educación cultural europea, indicando mediante el
establecimiento de una relación con el aprendizaje de los alumnos las prin-
cipales competencias personales.

La lista resultante no pretende ser completa. El objetivo no es simple-
mente comunicar el conocimiento, sino lograr un equilibrio entre todas las
dimensiones del auto-desarrollo cognitivo, emocional y volitivo.

- pensamiento crítico y argumentación rigurosa
- responsabilidad y competencia social
- competencia cultural como requisito previo para la creatividad
- auto-reflexión y percepción del otro

- entendimiento intercultural y reconocimiento del otro
- traducción entre las lenguas, las ciencias y los mundos de vida

Sin embargo, también es importante, sobre todo en estos tiempos de programas de racionalización de las condiciones de estudio, que el valor de la auto-formación y la auto-superación no quede olvidado. De hecho, desde la perspectiva de los iniciadores de *EUniCult*, la educación, más que la transferencia de conocimientos, es una orientación práctica. En resumen, *EUniCult* se refiere a la comprensión de la educación, la ciencia, y una comunidad de conocimiento que se dé en consonancia con los tiempos, de manera específica orientada a Europa.

LA BOTÁNICA EN EL GRADO DE BIOLOGÍA (UAM): ENSEÑANDO UNA CIENCIA EFERVESCENTE EN UN PLAN CAMBIANTE

Belén Estébanez* e Isabel Draper*

**Universidad Autónoma de Madrid*

La Botánica es una asignatura obligatoria de 12 créditos en el segundo curso de la titulación de Biología de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), tanto en la Licenciatura (donde se imparte por última vez este curso) como en el Grado.

Casi todos nuestros estudiantes muestran un escaso interés inicial por esta materia, que consideran una disciplina pasada de moda y excesivamente teórica. Es una percepción sorprendente para una ciencia que vive en estas últimas dos décadas una transformación revolucionaria, y cuyo objeto de estudio, los vegetales, han ejercido una fuerte atracción en numerosas personas de todas las culturas a lo largo de la historia.

En parte, esta falta de motivación viene dada por el insuficiente bagaje de conocimientos botánicos con el que vienen de la enseñanza secundaria. Además, el estado en ebullición de esta ciencia hace rápidamente inadecuado el material de apoyo (textos, guiones, etc.) con el que cuentan. Por otra parte, y a pesar de los esfuerzos de todos, nuestra inercia docente dificulta el cambio a enfoques más dinámicos, así como las interacciones con otras disciplinas.

La puesta en marcha de la titulación de Grado de Biología, aunque está suponiendo un reto en cuanto a las exigencias de unificación de contenidos y criterios, también ha proporcionado una oportunidad de actualización y de reflexión sobre nuestros objetivos y métodos docentes.

Presentamos:

- Un análisis de los cambios surgidos en la asignatura a raíz de la entrada en vigor del nuevo plan de estudios: el diferente balance de contenidos teóricos y prácticos, las nuevas actividades obligatorias y el plan de tutorías.
- Discutimos los avances conseguidos en cuanto a la unificación de contenidos, y los retos aún pendientes.
- Un análisis DAFO de la nueva programación. Algunos problemas anticipables son la escasa flexibilidad y capacidad de iniciativas individuales para cada profesor, o las dificultades de compaginar el calendario con otras asignaturas y cómo esto repercute en algunas de las actividades programadas.

Por último, y dado que la nueva titulación está considerada en rodaje por todos los profesores implicados, planteamos y discutimos algunas iniciativas para potenciar el aprendizaje activo en Botánica, así como la necesidad de aumentar la interacción y coordinación con los profesores de enseñanza secundaria.

FORMAS DE TRABAJO EN LAS ORGANIZACIONES FUTURAS; USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: ¡NADIE SABE MÁS QUE TODOS JUNTOS!

Antonio Miguel Sánchez-Solana^{*}, Luis Santiago-Marcos^{*}, Antonio Jesús Santaella-Macías^{*}, Alfonso Parras-Martín^{*} y Juan Manuel Ángeles Ruiz^{*}

^{}Universidad de Jaén*

Desde el año 2005 se vienen realizando una serie de experiencias docentes, para tratar de llevar al alumno del modelo de clase magistral a un modelo más parecido al entorno empresarial (trabajos en departamentos, relaciones entre departamentos, entre grupos de trabajo por proyectos,...), usando las Herramientas de Trabajo en Grupo (HTG) de la que disponen las plataformas de docencia virtual, con el objetivo de acercar al alumno mediante el modelo de aprendizaje al modelo empresarial que se enfrentará en unos años.

Parece conveniente que el modelo de clase magistral evolucione para: (i) hacerla accesible a cualquier alumno, (ii) **adaptarla a las necesidades de las empresas** (iii) y usar la enseñanza para transmitir: ideas y experiencias que estén relacionadas con esos conocimientos. **Creando nuevos hábitos de trabajo más acordes con el mundo empresarial.** El objetivo es que en la docencia se adopten modelos colaborativos similares a los del mundo empresarial. Para ello la adaptación a las HTG que proporcionan las nuevas tecnologías, nos ayudarán a alcanzar el aprendizaje y el conocimiento de una forma rápida y eficaz.

Los resultados obtenidos de las experiencias realizadas fueron expuestos en el año 2008 en el I Foro de Buenas Prácticas de Teleformación en las Diez Universidades Andaluzas y fundamentalmente recogían dos conclusiones principales: **La primera es que la valoración por parte del alumnado** de la asignatura Ofimática en el Campus Andaluz Virtual (CAV) eran comparativamente muy inferiores (3,99) con respecto a la media del resto de asignaturas del CAV (4,69), las nuevas formas de trabajo siempre generan problemas de adaptación, también sabíamos que no era de las peor valoradas por la desviación típica. **La segunda idea expuesta en el resumen eran unas preguntas** ¿podrán las HTG de las plataformas virtuales sustituir a los profesores en un futuro?, esto es; **¿podrían las HTG llegar a ser por sí solas unas herramientas realmente inteligentes por la colaboración entre los alumnos y en ese caso sustituir al profesor?**.

Lo que se refleja en este nuevo artículo son los pasos dados desde entonces para intentar convertir esas HTG en un sustituto del profesor, potenciando los aspectos positivos del aprendizaje del trabajo en grupo para situar a los alumnos de la asignatura: Ofimática, entre los más participativos del CAV como forma de fomentar el aprendizaje (aprende aquel que más participa y más errores comete y contrasta lo que sabe con lo que sabe su grupo y con los resultados conseguidos por otros grupos) y cómo eso ayuda a que se perciba por parte del alumnado como una mejoría para su formación ya que contrasta lo que sabe y como la interacción con las otras HTG del resto de los grupos de la clase y con la clase general junto con la guía del profesor y eso le prepara mejor para afrontar el trabajo en el mundo empresarial (trabajo en departamentos, por proyectos,...), cosa que es casi imposible con las clases magistrales, acercándonos a lo que algunos autores afirman: **¡Nadie sabe más que todos juntos!**.

EL ESPACIO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. UN TAPIZ DE DIRECCIONES COMPLEJAS

Lucía Martínez-Quintana* y Modesto Ortega-Umpiérrez*

**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

En el espacio de la enseñanza-aprendizaje, al igual que en otros territorios sensibles, se da un juego entre la continua invención y la repetición de los comportamientos. En esa dimensión tensionada entre la invención y la repetición, dibujamos líneas de fuga que se cruzan en una estrategia metodológica que no busca garantías, sino saber construir una posición en el ámbito de la posibilidad que tenemos de construir lo común en el Espacio Europeo de la Educación Superior. La ponencia abordará la experiencia docente construida en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, reflexionando sobre las líneas de fuga trazadas en la práctica docente y sobre las relaciones activas que se han producido entre ellas, construyendo un tapiz de direcciones complejas; pero esta complejidad no debe entenderse como dificultad de conocer y explicar, sino que deviene en claridad y precisión metodológica donde la actividad educativa, la actividad del profesor y la actividad del alumno deben ser claras y precisas para poder conseguir los objetivos docentes y poder ser evaluadas no sólo al final del curso, sino en el transcurso de éste. Así mismo, indicar que la experiencia docente a la que me refiero está implementada con la participación del conjunto de la clase en el Campus Virtual, no entendiéndose la plataforma educativa como una “herramienta”, sino como un espacio que atraviesa el espacio tangible de la clase.

LA EXPERIENCIA DE LA EUETIB

José López-López*, Ricardo Torres*, Vega Pérez*, Pablo Buenestado*,
Juan Antonio Gracia-Alzórriz* y Joan Martínez-Sánchez*

**Universitat Politècnica de Catalunya*

La Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica Industrial de Barcelona (EUETIB), centro adscrito a la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) ha pasado de ofertar estudios de ingeniería técnica industrial en cuatro especialidades clásicas (electrónica, electricidad, mecánica y química) a ofertar seis titulaciones de grado adaptadas a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dos de ellas de nueva creación: grado en ingeniería biomédica y grado en ingeniería en energía.

En la presente comunicación se describe el entorno y el trabajo desarrollado para la implantación de estas seis nuevas titulaciones de grado en la EUETIB así como de la planificación, mecanismos y estrategias utilizadas y las soluciones propuestas para dar salida a las múltiples casuísticas aparecidas durante el transcurso del funcionamiento simultáneo de dos planes de estudio diferentes. En cada caso se explican las condiciones de partida y de contorno que han determinado las soluciones finales, con la intención de aportar criterios que ayuden a la replicabilidad, llegado el caso, en otros centros semejantes en circunstancias parecidas.

Se explican los nuevos retos a los que una escuela de ciclo medio de tradición centenaria se enfrenta en el nuevo paradigma del EEES: su plena integración en la UPC y su ubicación definitiva, la docencia más allá del grado (postgrados, máster, doctorados...), la gestión de las relaciones internacionales, el compromiso con la movilidad de profesores y estudiantes, la valorización adecuada de la transferencia de conocimiento, la implantación de un sistema de gestión de la calidad, el seguimiento por parte de las agencias de calidad para comprobar la idoneidad de sus propuestas académicas entre otras.

¿Y cómo ha sido posible hacerlo a coste cero? Aun contando con los mismos recursos de personas, infraestructuras y medios materiales, ¿el coste ha sido realmente cero? Las valoraciones sobre este punto permiten dimensionar realmente los cambios asumidos y planificar las trayectorias de futuro de la EUETIB en particular y de la Educación Superior en general.

BOLONIA COMO NUEVO RETO DOCENTE BASADO EN EL TUTORIAL SAJÓN, LAS TIC Y LAS CLASES PRÁCTICAS

David Caldevilla Domínguez*

**Universidad Complutense*

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Plan Bolonia, supone la adopción de un nuevo modelo de aprendizaje-enseñanza centrado en las TIC y el modelo tutorial anglosajón, con ciertas adaptaciones a la realidad española, derivadas de los muy limitados recursos económicos destinados a la Universidad.

Partiendo de la premisa de que la ratio profesor/alumno en los países nórdicos es menor que en España y que existen cargos de apoyo en la labor de la enseñanza tanto en la propia carrera docente como entre el alumnado, obtendremos un mismo paisaje común, pero poblado con figuras distintas.

Las tutorías habituales, como refuerzo a la labor del aula se dejaban a criterio de los alumnos, quienes recurrían a ellas según su necesidad, con marcadas fechas de sobrecarga, en torno a los exámenes o a la entrega de trabajos académicos. Los despachos, en general muy pequeños y compartidos por varios profesores, servían de centro de actividad de control y consejo al alumno, munidos por medios técnicos generalmente muy limitados.

Este escenario de tutorialización, según necesidades del alumno, muta con el EEES (y su concepto de Crédito Europeo) en una obligación propia de la carga docente curricular, ya que ésta se soporta sobre las cada vez menos numerosas lecciones magistrales en el aula y cada vez más en la personalización de la enseñanza impartida, al dividir al grueso de la clase en pequeños grupos de trabajo cuya vida académica, en todos los aspectos, el tutor supervisa.

Son los “*tutorials*”, adoptados ya en muchos sistemas educativos, como los de los países de la “*Commonwealth*”, Latinoamérica y Asia, cuyos resultados hasta la fecha parecen satisfactorios.

La responsabilidad docente se va a ampliar no sólo a los contenidos de cada disciplina, como hasta ahora, sino también a la dirección de trabajos, investigaciones, currículo personal del alumno y sus relaciones con la Institución Académica.

Esta nueva concepción se plantea sobre dos pilares: El nuevo Crédito Europeo y las TIC, por una parte, y las tutorías para un máximo de 10 a 12 alumnos, en las que se trabaja en grupo, se debate, se expone en público los resultados de las investigaciones individuales y colectivas e incluso pueden salir a colación situaciones personales que supongan una mejora en el rendimiento. Los alumnos se ayudan como si de un ‘sistema amigo’ se tratara, en los que los de mayor experiencia dirigen los pasos de sus compañeros.

La nueva relación docente-discente se erige como el buque insignia de la reforma educativa superior al pretender superar algunas de las barreras del aprendizaje derivadas de la forma personalizada y bidireccional de la adquisición del conocimiento tanto en su vertiente actitudinal como aptitudinal así como el dominio de las TIC.

Como colofón a esta nueva forma de afrontar la enseñanza, surge la necesidad de las prácticas obligatorias, de manera que la visitas a espacios exteriores a las Facultades (museos, laboratorios, empresas...) sean constantes y parte de las horas lectivas se dediquen a casos prácticos que impliquen al alumno imbricándolo con la realidad exterior.

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIRIGIDO A MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Miñaca Laprida, María Isabel*, Fernández Martín, Francisco D.* y Arco
Tirado, José Luis*

**Universidad de Granada*

El objetivo de esta investigación fue determinar el impacto de un Programa de Tutorías entre Compañeros (PTEC) dirigido a prevenir el fracaso académico en una muestra de alumnado de nuevo ingreso de las titulaciones de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Licenciatura de Farmacia, Licenciatura en Economía e Ingeniería Química de la Universidad de Granada ($N = 100$). Para ello, se elaboraron y/o seleccionaron los instrumentos necesarios con los que se recopiló la información demográfica y académica pertinente de la muestra seleccionada, y se paso a asignar el alumnado de nuevo ingreso a la condición experimental ($N=50$) y control ($N=50$) de un diseño fue cuasiexperimental solamente posttest. La intervención consistió en una serie de sesiones de tutoría altamente estructuradas con el alumnado de nuevo o tutorado, realizadas por alumnado de últimos cursos y/o doctorado previamente entrenados para ello en cuatro sesiones de formación. Los resultados muestran diferencias favorables al grupo experimental en calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento (número de créditos superados / número de créditos matriculados) y éxito (número de créditos superados / número de créditos presentados a examen) en la convocatoria ordinaria de febrero, manteniéndose dichas diferencias en las convocatorias ordinaria de junio y extraordinaria de septiembre, además de apreciarse diferencias favorables al grupo control en la tasa de abandono (número de alumnado tutorado que ha participado en el programa y que no se ha matriculado en el siguiente curso académico / número de alumnado tutorado que ha participado en el programa) al finalizar el curso académico. A partir de estos resultados, se puede concluir que el PTEC, planteado inicialmente como un conjunto de acciones coordinadas y dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, concretamente, mediante la optimización de ciertos aspectos de su desarrollo (Ej., información y orientación que se facilita al alumnado de nuevo ingreso, actividades complementarias dirigidas a su formación, fomento del aprendizaje independiente y responsabilidad en el trabajo, actividades para compensar dificultades académicas o lagunas formativas, etc.) que a medio-largo plazo ocasionarían un incremento de sus indicadores de resultados (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002), ha conseguido mejorar el rendimiento académico del alumnado tutorado del grupo experimental, contribuyendo, en cierta medida, a mejorar la eficacia, eficiencia y utilidad de la Educación Superior en las titulaciones intervenidas.

LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS COMO HERRAMIENTA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Catalina García García* y Román Salmerón Gómez*

**Universidad de Granada*

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) entiende al alumno como un integrante activo del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un mero receptor de conocimientos. Por ello, parece no tener sentido que el profesorado introduzca novedades metodológicas y evaluativas sin tener en cuenta la opinión y las necesidades del alumnado. Durante el desarrollo del proyecto de innovación titulado “E-Learning para la adaptación de la asignatura Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa al EEES” se ha recogido la opinión de los estudiantes para realizar así una adaptación progresiva al EEES teniendo en cuentas las circunstancias y peculiaridades del alumnado.

Durante el ejercicio 2008/2009 se introdujeron novedades metodológicas en los cinco primeros temas de la asignatura “Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa” impartida en la diplomatura de Ciencias Empresariales. Las modificaciones introducidas fueron totalmente propuestas y diseñadas por el profesorado y simplemente acatadas por los alumnos. Por ello, se consideró necesario obtener y analizar la opinión del alumnado acerca de los cambios introducidos para así integrarlos como parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. En líneas generales, los alumnos se sentían satisfechos con los cambios introducidos y, entre otras sugerencias, proponían la extensión de la nueva metodología al temario íntegro de la asignatura. Además, un gran número de los estudiantes planteaban el uso de una plataforma docente en lugar de la página web del profesorado que se venía usando.

Durante el curso 2009/2010 se han atendido gran parte de las sugerencias de los alumnos, se han introducido nuevos materiales y se ha modificado el sistema de evaluación inicialmente propuesto. Nuevamente, se ha recogido la opinión del alumnado y se concluye que el 87,3 % de los alumnos tiene un nivel de asistencia superior al 80 %, lo que mejora los niveles de asistencia de cursos anteriores. El 98,8 % dice usar la plataforma SWAD (Sistema Web de Apoyo a la Docencia) regularmente y el 92,9 % dice que dicha plataforma le parece útil para el seguimiento de la asignatura. Parece que los alumnos se sienten más satisfechos con la plataforma de lo que lo estaban usando la página web.

Como experimento se introdujeron una serie de videos en la plataforma docente. Solo en tres de los cinco grupos se comentó en clase y se animó a los estudiantes a usarlo. El resultado es que sólo el 28,2 % de los alumnos han usado este material, un 87 % estaba matriculado en el curso en el que se avisó y solo el 13 % restante lo usó por propia iniciativa. Sin embargo, cuando se preguntó si le gustaría tener más material multimedia, el 89,6 % contestó afirmativamente. Por último, un 77,9 % de los alumnos valoran como buena o muy buena la utilidad de los materiales didácticos preparados por el profesorado.

La consideración del alumno como parte integrante del proceso de enseñanza nos lleva a una adaptación progresiva al EEES, transformando las necesidades y sugerencias del alumnado en objetivos a cumplir en el desarrollo de la adaptación metodológica y enriqueciendo así el propio proceso de aprendizaje.

LA ENSEÑANZA DE RÉGIMEN FISCAL EN LAS FACULTADES DE ECONÓMICAS

María Crespo Garrido *

**Universidad de Alcalá*

La enseñanza de la asignatura Régimen Fiscal de la Empresa en las Facultades de Económicas está experimentando un cambio profundo al adaptarse al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, en ocasiones no exento de dificultades. En la inmensa mayoría de los casos, los alumnos pretenden encontrar la inmediata aplicación práctica a lo que se les enseña y es un elemento desmoralizador la necesidad de emplear muchas horas en el estudio teórico, imprescindible para poder llevar a cabo una aplicación, y en consecuencia, una enseñanza práctica de la asignatura. No cabe duda de que un alumno con una buena formación en materia fiscal encontrará trabajo con gran facilidad, lo cierto es que, quizás por la falta de dedicación docente o por la escasez de créditos dedicados a la materia, no siempre los graduados tienen la formación fiscal que deberían. Con la nueva realidad universitaria, se abre un esperanzador horizonte para aquellos estudiantes que verdaderamente quieran recibir una formación excelente, ya que en gran parte dependerá de su dedicación al estudio el éxito final de sus conocimientos.

NUEVAS TECNOLOGÍAS

REDES SOCIALES APLICADAS A LOS ESTUDIANTES DE TURISMO

Antonio Mihi Ramírez^{*}, Valentín Molina Moreno^{*} y Carmen Lizárraga
Mollinedo^{*}

^{}Universidad de Granada*

Los estudiantes de último año de la Diplomatura en Turismo presentan la particularidad de que habitualmente se encuentran realizando sus prácticas en empresas o trabajando ya a la vez que están terminado sus estudios, por lo que el estar bien informados de todo lo que acontece en las asignaturas no siempre es posible a un nivel óptimo, lo que dificulta el desarrollo de las actividades de clase. Las redes sociales ponen a nuestra disposición numerosas herramientas para que sus miembros puedan estar en contacto directo, por ello se decidió utilizar un servicio de red social con los siguientes objetivos:

- Mejorar la comunicación de los estudiantes de la asignatura.
- Ayudar al desarrollo de las actividades académicas mediante la mejora de la información de las mismas.
- Fomentar la participación y complementar las fuentes de información de los estudiantes.

Mediante el servicio de red social gratuito Ning se creó una red social privada para los estudiantes de último año de Turismo, donde se establecieron grupos virtuales para las diferentes actividades de clase que contienen la información explicada en clase, complementado así la misma de forma que esté a disposición de todos los estudiantes en cualquier momento y lugar. La red social, además de los grupos, nos ofrece otras herramientas que son generales y visibles por todos los miembros de la red como un calendario de eventos, blog para cada usuario, foro de discusión general que puede ser organizado por temas, zonas para archivos de audio, vídeos y fotos (De Haro, 2008) Resultados y conclusiones.

El uso de la red social favorece la comunicación con los alumnos en ambas direcciones, al estar todos en un mismo espacio. Además posee un efecto de atracción social para los alumnos que implica un acercamiento del aprendizaje informal con el formal, así como el acercamiento de su vida privada a la vida docente (Hamburg Hall, 2008). Y se caracteriza por la sencillez y fomento de la comunicación con los alumnos, esta comunicación se ve incrementada todavía más por la creación de grupos de trabajo.

APLICACIÓN DE LAS TICS EN EL DISEÑO DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMÁTICAS PARA LA ECONOMÍA Y LA EMPRESA

Inmaculada Masero Moreno*, Enriqueta Camacho Peñalosa*, M^a Paz
García Moreno*, M^a José Vázquez Cueto* y Asunción Zapata Reina*

**Universidad de Sevilla*

Las nuevas tecnologías están presentes en el sistema educativo actual que promueve el EEES, habiéndose producido un importante cambio no sólo en las metodologías docentes sino también en los sistemas de evaluación. Sin embargo, su inclusión no es automática ya que es necesario planificar y adecuar la metodología docente para su utilización y aprovechar todas las posibilidades y ventajas que ofrece. Además, esto requiere una cierta formación del profesorado, así como esfuerzo y dedicación continua por su parte. En nuestro caso, su inclusión en la docencia comenzó a través de una herramienta interactiva de autoevaluación y autoaprendizaje del alumno, que diseñamos y creamos para las asignaturas de Matemáticas en los estudios de tipo económico-empresarial. La elaboración de este recurso llevó asociado un doble trabajo: la confección de los cuestionarios que conforman la actividad para adecuarse al objetivo antes mencionado y su creación en lenguaje informático con el fin de estar disponible a través de la red.

En la actualidad, las nuevas tecnologías de la información y comunicación proporcionan herramientas que permiten a los docentes prescindir del arduo trabajo informático y poder centrarse en la correcta elaboración de las pruebas, y además posibilitan desarrollar pruebas de evaluación alternativas a las clásicas pruebas escritas. Así, las plataformas virtuales ofrecen recursos para poder realizar cuestionarios de respuestas múltiples. Partiendo de esta base se diseñó un sistema de evaluación en el que se incluyeron pruebas a realizar a través de la plataforma durante el desarrollo del curso y puntuables para la calificación de la asignatura. Otra de las herramientas más novedosas son “Los Mandos Interactivos”, también denominados “Mandos Electrónicos de Respuesta”, “Mandos de votación”,... que presenta una gran ventaja frente a otras opciones, pues permiten una retroalimentación inmediata, ya que muestran los resultados tanto globales como individualizados al finalizar la prueba. El docente puede utilizar este medio para evaluar al alumno y detectar las lagunas del aprendizaje y poder así mejorar el proceso de enseñanza. Actualmente estamos utilizando los mandos interactivos para realizar pruebas calificables para la evaluación. En este trabajo se muestran las distintas pruebas de evaluación desarrolladas mediante las nuevas tecnologías en diversas asignaturas de Matemáticas para la Economía y la Empresa. Todas estas pruebas han sido utilizadas para la implantación del sistema de evaluación continua acorde a los principios del EEES.

Tanto en el primer tipo de prueba, realizada en la plataforma virtual, como en el segundo tipo, con los mandos interactivos, los alumnos han obtenido buenos resultados académicos y han hecho una valoración positiva de su uso en el sistema de evaluación.

REDES SOCIALES APLICADAS A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Isidora Sanz-Berzosa^{*}, M^a Dolores Sanz-Berzosa^{*} y José M^a
Torralba-Martinez^{*}

^{}Universidad Politécnica de Valencia*

En este trabajo se analizan las características de las redes sociales como herramienta útil en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En primer lugar se analiza como el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) junto con el nuevo contexto de la educación universitaria propician un cambio de paradigma educativo, y con él una modificación de las competencias que tanto profesor como alumno deben desarrollar para culminar con éxito sus respectivas funciones dentro del proceso educativo. En segundo lugar se delimita el papel que pueden jugar las redes sociales en Internet dentro de ese cambio de paradigma educativo. Por último, se presenta la propuesta de creación de una red como complemento a la formación presencial y cuyo posterior análisis nos permita evaluar su peso real en la adquisición de las competencias genéricas transversales requeridas a los graduados universitarios.

CONTRIBUCIÓN DEL USO DE WIKIS A LA ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO DEL ALUMNO

Isidora Sanz-Berzosa^{*}, M^á Dolores Sanz-Berzosa^{*} y José M^á
Torralba-Martinez^{*}

^{}Universidad Politécnica de Valencia*

El presente trabajo, muestra una experiencia en la utilización de la herramienta wiki, incluida en la plataforma SAKAI (Poliformat), para el desarrollo del aprendizaje de forma colaborativa-cooperativa. La experiencia se realiza en una asignatura optativa de tercer curso que se imparte en la Universidad Politécnica de Valencia (España).

El objetivo de esta experiencia es la elaboración de un portafolio único de la asignatura a través de una wiki, para ello durante el curso los alumnos de forma colaborativa, construyen un espacio de estudio e intercambio de experiencias de aprendizaje que tiene como resultado la creación de un único portafolio que reúne las aportaciones de todos los alumnos.

Esta herramienta, permite introducir de una manera atractiva los materiales de la asignatura, ampliarlos y comentarlos. Con esta metodología el alumno toma conciencia del proceso de aprendizaje y de la elaboración de los materiales, se refuerza el aprendizaje autónomo (estructuración de conocimientos, destacar los aspectos fundamentales de cada tema), contribuye al desarrollo competencias específicas propias de la materia y competencias genéricas como comunicación escrita, búsqueda y transferencia de información, todo ello resultado de la construcción de sus propios materiales de estudio.

MARKETNET: LA CREACIÓN DESDE LA UNIVERSIDAD DE UN PORTAL FORMATIVO DE MARKETING ON LINE PARA LAS PYMES ESPAÑOLAS

Coral Hernández Fernández*, Marta Perlado Lamo de Espinosa*, Juana Rubio Romero*

**Universidad Nebrija*

Marketnet es el nombre de un proyecto tractor de investigación en cooperación universidad y empresas, que ha sido aprobado con la ayuda del Plan Avanza (subprograma Avanza I + D en relación a contenidos digitales y soluciones TIC para las Pyme). Se trata de un proyecto competitivo, liderado por el Departamento de Publicidad y Marketing de la Universidad Nebrija. En dicho proyecto también participan la Escuela Politécnica de la Universidad Nebrija y un grupo de 7 empresas Pymes en calidad de usuarias, unas, y desarrolladoras, otras. El objetivo de este proyecto es la creación de un portal formativo y de asesoramiento sobre técnicas de marketing on line dirigido a las pymes de lengua hispana.

Esta comunicación tiene como objetivo compartir con otros investigadores nuestra experiencia en este proyecto en el que confluyen varias vertientes de aplicación. Por un lado, se trata de una investigación que nos está permitiendo una inmersión intensa y profunda en las nuevas tecnologías del marketing online, lo cual supone una serie de beneficios muy patentes para nuestro departamento de Publicidad y Marketing, entre los que cabe destacar como básico y fundamental nuestra propia formación interna y por ende la de nuestros alumnos. Por otro lado, este proyecto de investigación, en el que participan universidad y empresas, permite y facilita las necesarias sinergias entre estos dos tipos de instituciones que están abocadas a colaborar, teniendo en cuenta que el principal compromiso de ambas no es otro que el de mejora de nuestra sociedad. Este espíritu, como sabemos, es uno de los ejes capitales que presiden el Plan Bolonia.

Así pues, nuestra comunicación se encuadra en el ámbito de las nuevas tecnologías, al ser *Marketnet* un producto o fruto de tales tecnologías y tener contenidos diseñados para estas nuevas tecnologías aplicadas al ámbito del marketing online. Por otro lado, *Marketnet* supone además una investigación aplicada al conocimiento de la sociedad actual, y la realidad de las empresas, que necesitan información y reciclaje para competir en el mundo digital.

La comunicación que se presenta tratará en consecuencia de explicar el diseño del portal, los contenidos que se están desarrollando y la investigación ad-hoc que se ha llevado a cabo para determinar su posicionamiento frente a la competencia y público al que va dirigido.

APLICACIÓN DE LAS NNTT EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO

Gema Polo-Toribio*

**Universidad de Castilla-La Mancha*

Como punto de partida, debe ser reconocido que las NNTT no sólo son un instrumento aplicable al ámbito de las ciencias experimentales sino también, al de las ciencias jurídicas y dentro de éstas, al propedéutico Derecho Romano.

La gran utilidad que para el Derecho Romano han demostrado tener hasta el momento presente las NNTT, se ha visto ampliamente reflejada, entre otras, en la esfera de la investigación (bases de datos: **DRANT**, **ROMTEXT**, **BIA**, **FIURIS**); en la mayor difusión que alcanza la publicación de nuestros resultados científicos a través de las revistas electrónicas (**RIDROM** <http://www.ridrom.uclm.es>; **RGDR** <http://www.iustel.com>; **Diritto@Storia** <http://www.dirittoestoria.it>; **Rivista di Diritto Romano** <http://www.ledonline.it/rivistadirittoromano/>), así como en la gran cantidad de recursos que internet “como contenedor universal del saber” nos facilita tanto para intercambiar, como para proporcionar información. Por ejemplo, como la información que se ofrece desde la página web del Área de Derecho Romano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del campus de Ciudad Real, uno de los cuatro campus en los que se divide la Universidad de Castilla-La Mancha. <http://www.uclm.es/area/dromano/CR/indexr.htm/>

Con todo, es en el ámbito de la docencia donde centraremos el presente estudio. Y para ello, nuevamente tenemos que partir del evidente proceso de modernización en el que se encuentra inmersa la docencia en materia de Derecho Romano, “por influencia de la Sociedad de la Información y de las NNTT”. Como ejemplos podríamos tener en cuenta desde la edición de CD-ROM junto con la monografía/manual correspondiente, a la creación de la obra colectiva PORTALDERECHO S.A. que creó a través de internet el portal jurídico www.iustel.com, en el que se incluye, entre otros, “Base de conocimiento” que contiene un programa de Derecho Romano elaborado por profesores de Derecho Romano, con un total de 113 temas.

Cómo la enseñanza del Derecho Romano, contextualizada en el proceso de modernización descrito y desde nuestra propia experiencia, se ha visto modificada ante la posibilidad de utilizar y servirnos de las NNTT ya, incluso, con anterioridad a la implementación gradual de la metodología ECTS -en sus comienzos, sobre la base de proyectos piloto de Innovación Docente-, es lo que intentaremos trasladar en esta sede, analizando la ventajas que ello nos ha reportado, los problemas que hemos encontrado en el camino, así como los instrumentos y herramientas de las que nos hemos servido y hemos sido capaces de crear: desde nuestra propia página web, a la Ayuda Docente, pasando por la virtualización en la plataforma virtual Moodle de todas nuestras asignaturas y por la evaluación del manejo de las NNTT

DISEÑO DE UN CURSO SOBRE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN PLATAFORMAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL

Francisco J. Rodríguez-Muñoz*, Susana Rídao-Rodrigo* y Samantha
Requena-Romero*

**Universidad de Almería*

Las plataformas de enseñanzas virtuales nos ofrecen una serie de ventajas que no han pasado desapercibidas para los docentes de ámbitos universitarios. En el caso que nos ocupa, desarrollamos un curso sobre dinámicas y estrategias comunicativas para profesionales en Síndrome de Asperger. La realidad es que, a menudo, los terapeutas no encuentran los suficientes recursos para la intervención en habilidades comunicativas sobre este trastorno. Por esta razón, decidimos diseñar un curso virtual que, previamente, recibió financiación por parte de la Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger (ASSA), a través de la plataforma de enseñanza virtual (Blackboard Learning System). El curso tuvo una duración de trescientas horas en esta modalidad y se desarrolló entre los meses de marzo y junio de 2009. Contó con un total de treinta y cuatro alumnos matriculados, procedentes de diversos puntos de la geografía española y trabajadores activos en asociaciones de síndrome de Asperger, de los que veinticinco completaron el total de los bloques y obtuvieron diploma de aprovechamiento. A través de la plataforma virtual pudimos solventar de manera eficaz el problema que suponía la dispersión geográfica e incluso que el número de matriculados era bastante elevado.

El síndrome de Asperger es un desorden neurobiológico del desarrollo que se incluye entre los denominados trastornos del espectro autista. Las personas afectadas por este síndrome se caracterizan por tener un cociente intelectual habitualmente superior a la media. Sin embargo, son frecuentes las disfunciones ejecutivas y presentan dificultades en las relaciones interpersonales (patrones de conducta restringidos y estereotipados, intereses obsesivos) y en el modo de empatizar con los demás. Procesos que, muy especialmente, se ven condicionados por alteraciones en la comunicación verbal (sobre todo, déficits de tipo pragmático-inferencial) y no verbal (déficits kinésicos y paralingüísticos que se concretan en una gestualidad pobre, expresión facial inapropiada, dificultades para mantener contacto ocular y prosodia peculiar).

Decidimos dividir el curso en tres bloques. El primero de ellos está destinado a desarrollar las habilidades relacionadas con la comunicación no verbal (saludos, presentaciones, despedidas, descripción de personas, felicitaciones, ampliaciones de signos no verbales, refuerzo de signos no verbales y evaluación de signos no verbales). En cambio, el segundo se centraba en el desarrollo de estrategias conversacionales para las habilidades sociales (cambios de registro, contradicción y congruencia, comunicación defensiva y de apoyo, guiones conversacionales, principio de adecuación oyente/situación, atención y escucha activa, estilos de la personalidad, empatía y asertividad, expresiones faciales y cuerpos expresivos y situaciones conflictivas de comunicación verbal y no verbal). En el último nos ocupamos de instruir a los

discentes en técnicas para debatir y hablar en público (modalidad escrita y oral, ¿saber hablar o saber hablar bien?, debate virtual, claves para hablar bien en público y el miedo escénico). Se buscó la homogeneidad de todos los módulos formativos, que estuvieron compuestos por: 1. Justificación; 2. Dinámicas comunicativas; 3. Lecturas; 4. Materiales audiovisuales; y 5. Cuestionario de evaluación. Asimismo, se aprovecharon las herramientas de comunicación de la plataforma (foro y correo) para resolver dudas y enviar retroalimentación de los cuestionarios.

EVALUAR LAS COMPETENCIAS CREATIVAS A TRAVÉS DEL DISEÑO DE UNA PÁGINA WEB EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

María Teresa Sanz de Acedo Baquedano*, María Luisa Sanz de Acedo
Lizarraga* y Oscar Ardaiz Villanueva*

**Universidad Pública de Navarra*

La sociedad moderna delega en la educación superior la función de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad (Yániz y Villardón, 2006). Esto implica, entre otros aspectos, la creación de unos planes de estudio en el que los contenidos teóricos se complementen con el desarrollo de habilidades y competencias, entre ellas, la competencia creativa. Por eso, desde la universidad se debe estimular y evaluar, entre otras cualidades, la originalidad, flexibilidad, iniciativa, confianza, persistencia, responsabilidad y apertura mental de los estudiantes (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010).

El objetivo del presente estudio fue evaluar las competencias creativas o la capacidad para generar ideas, descubrir asociaciones poco comunes entre ellas y combinarlas de manera nueva, original e ingeniosa. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 56 alumnos que pertenecían a la titulación de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión de la Universidad Pública de Navarra, con una edad comprendida entre 20 y 22 años. Inicialmente, se evaluó a todos los participantes con el Test de Inteligencia Creativa (CREA), para obtener una medida cognitiva de la creatividad y diferenciar entre alumnos con alta y baja creatividad. Se crearon entonces 14 grupos de trabajo de cuatro personas (siete con alumnos de alta creatividad y otros siete de baja creatividad). Seguidamente, se realizó la tarea de intervención que consistió en el diseño de una Página Web sobre *viajes y medios de transporte*. Finalmente, dos evaluadores externos analizaron las Páginas Web creadas atendiendo a tres criterios: a) el contenido informativo; b) la complejidad de los elementos y, c) la innovación. Estos criterios evaluativos han sido adaptados de Lucian (2010).

Los resultados señalaron que existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con creatividad alta y baja en el diseño de la Página Web. Los sujetos con alta creatividad dieron mayores puntuaciones en el contenido informativo creado, la complejidad de los elementos utilizados y la innovación u originalidad del producto elaborado en relación con los sujetos de baja creatividad. Es decir, combinaron el pensamiento lineal y convergente con el alterno y divergente, posibilitando la creación de un nuevo aprendizaje. En definitiva, los resultados obtenidos en este estudio prueban que a través de una tarea concreta, como es la creación de una Página Web, los sujetos pueden desarrollar su competencia creativa. Por ello, educar en la creatividad es educar para ser capaces de afrontar diferentes situaciones personales y profesionales que supondrá, con gran frecuencia, la necesidad de adoptar decisiones complejas, con múltiples variables implicadas, y para las cuales es preciso emplear recursos y estrategias de diferente naturaleza (Porto, 2008).

APLICACIÓN INFORMÁTICA PARA LA GESTIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN. GESDOR

Joan R. García-Perales^{*}, Desamparados Ruiz-Gil^{**}, Manel Martín-Escalante^{***}, Pedro Ferrando^{****} e Isabel Martínez-Sánchez^{*****}

^{*}Psicopedagogo IES Turís (Valencia); ^{**}Profesora de Física y Química IES Sivera Font. Canals (Valencia); ^{***}Professor de Filosofia IES Montserrat (Valencia); ^{****}Informático Parque Tecnológico Paterna (Valencia); ^{*****}Universidad de Castilla La Mancha

Los Departamentos de Orientación y los Servicios Psicopedagógicos Escolares adolecen de un sistema de procesamiento de la información generalizado que permita el tratamiento de los datos académicos, personales y psicopedagógicos de los alumnos.

El programa GESDOR se ha convertido en una herramienta útil para el trabajo de los profesionales de la psicopedagogía, en tanto en cuanto, la base de datos creada facilita la tarea y permite almacenar, procesar y obtener automáticamente los datos de los alumnos para su orientación académica, profesional o intervención psicopedagógica.

GESDOR es un programa libre y abierto a modificaciones de los usuarios, que tomando como base de datos ACCESS, permite la incorporación y actualización de los datos de los alumnos en los centros educativos.

Se trata de una investigación para la innovación educativa llevada a cabo por un grupo de docentes con el objetivo de facilitar la labor de los profesionales de la educación.

OBJETIVOS:

1. Aplicar las TIC a la gestión del Departamento de Orientación y de los Servicios Psicopedagógicos Escolares.
2. Archivar de manera ordenada y digital toda la información psicopedagógica de los alumnos para posteriormente recuperarla en las entrevistas o informes pertinentes.
3. Crear un historial personal de los alumnos del centro, similar al utilizado en otras disciplinas.

La elaboración de la aplicación GESDOR ha seguido un proceso de 3 etapas: Estudio sobre el estado de la cuestión y justificación de la necesidad. Recogida de información de las necesidades y demandadas de los centros escolares y profesionales. Elaboración del proyecto piloto creando la aplicación informática estándar. Y la validación y generalización del programa. El programa se ha difundido en algunos centros educativos del País Valenciano para ir depurándolo.

El programa GESDOR es una aplicación libre y gratuita, sujeta a modificaciones en función de los cambios que se produzcan en el sistema educativo.

Según los datos de los profesionales que están utilizando el programa, éste está funcionando adecuadamente y facilita enormemente la tarea psicopedagógica.

Más de una docena de centros están haciendo uso de esta aplicación, muchos de ellos la han vinculado con otras aplicaciones o programas del centro como el GESCEN o el SGD...

La innovación educativa basada en la aplicación de las tecnologías de la

información y la comunicación, está mejorando la tarea docente, el desarrollo de programas y aplicaciones informáticas está proporcionando excelentes resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El área de la psicopedagogía también ha experimentado un desarrollo con la aplicación y corrección de cuestionarios y pruebas psicológicas, no obstante los Departamentos de Orientación y los Servicios Psicopedagógicos Escolares necesitan una herramienta propia para sistematizar la información obtenida de los alumnos. El GESDOR es una aplicación creada para este fin.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN NECESARIA EN INTERNET PARA ORIENTAR AL ALUMNADO UNIVERSITARIO ACTUAL Y POTENCIAL

Julián Pando García* e Iñaki Periañez Cañadillas*

**Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea*

Las páginas Web de las Universidades españolas incluyen una amalgama de actividades que proceden de diversos servicios y centros universitarios y que en muchos casos no se aprecia una coordinación clara, llegando a encontrarse duplicidades de actividades. Además, el hecho de que se dispense al alumnado una ingente cantidad de información puede provocar el efecto contrario al deseado.

El objetivo de este trabajo, es el análisis de las páginas Web de todas las Universidades españolas (públicas y privadas) con respecto a la información demandada por el alumnado de nuevo ingreso y el actual que nos permita hacer un diagnóstico sobre la situación. Posteriormente describiremos las características básicas de los distintos grupos de Universidades.

A partir del censo de las 74 universidades españolas, la recogida de información ha constado de dos fases. Primero se procedió a un análisis exploratorio de las páginas Web con el fin de observar la información que éstas ofrecían a sus diferentes públicos objetivos. En la segunda fase se analizó tanto la existencia de dicha información como la accesibilidad y los contenidos de cada aspecto.

De los 41 ítems (informaciones buscadas) analizados entre los dos colectivos las universidades públicas alcanzan una presencia superior al 90 % en 21 de ellos, por solamente 11 en las privadas. En los ítems “material audiovisual” y “visitas virtuales” las privadas alcanzan un porcentaje de existencia superior al de las públicas. Estos datos nos llevan a afirmar la existencia de mayor información en las Web de las universidades públicas.

En cuanto a los contenidos, en general, los contenidos han sido mejor valorados en las Web de las universidades públicas que en las de las privadas.

Como conclusiones podemos decir que las páginas Web de las universidades públicas están generalmente más orientadas al producto (que la página esté completa, que funcione adecuadamente, que no se produzcan errores en los documentos y enlaces...), mientras que las páginas Web de las privadas están más orientadas al usuario (facilidad de navegación, diseño visual atractivo...), a pesar de que el acceso a la información y sus contenidos no obtengan mejor calificación en general que las Web de las universidades públicas.

Por otra parte, dentro de las cuestiones relativas al nuevo alumnado se ha analizado a partir del Análisis Cluster los posibles grupos de universidades en función de la información aportada en este aspecto. El resultado nos lleva a diferenciar tres grupos de universidades. Un grupo está formado principalmente por universidades públicas de tamaño medio y grande y privadas de pequeño tamaño. En este grupo las puntuaciones son bajas en general. Un segundo grupo estaría formado por universidades privadas grandes con puntuaciones bajas en general pero altas en la información sobre “pruebas de acceso”. Un último grupo está formado principalmente por universidades públicas medianas y pequeñas donde la información es mejor valorada.

INTERNET EN LA DOCENCIA: ANÁLISIS COMPARATIVO DE METABUSCADORES

Severiano Dos Anjos, Fuencisla Pilar-Cuéllar, Rebeca Vidal, Elena Castro, Ángel Pazos y Elsa M. Valdizán

Instituto de Biomedicina y Biotecnología IBBTEC, Universidad de Cantabria-CSIC-IDICAN, CIBER-SAM, Instituto de Salud Carlos III, Santander

En los últimos años estamos asistiendo a la incorporación de las denominadas TIC en la práctica docente. Dentro de este aspecto, la búsqueda de información en la red es una práctica habitual tanto de profesores como de alumnos. Surge así la necesidad de normalizar e indexar la información para que sea accesible a todos, aparecen los primeros buscadores que recopilan información de las páginas mediante su indexación, como Google, y de los que mantienen un amplio directorio temático, como Yahoo y los metabuscadores que agregan los resultados de varios motores de búsqueda o directorios para localizar las páginas más relevantes sobre un tema concreto. No constan de base de datos propia y su dificultad radica en las diferencias existentes entre unos y otros: los métodos de combinación de buscadores, criterios del orden de los resultados, diferencias en sintaxis, etc.

En este trabajo presentamos los resultados de la evaluación realizada por nuestro grupo sobre la adecuación y la veracidad de la información especializada en el campo de la farmacología obtenida con varios metabuscadores: Vivisimo, Myway, Webbrain, Kartoo, Dogpile, Ixquick, Beaucoup, Qbsearch y Metacrawler. El tema de búsqueda fue el tratamiento farmacológico del asma bronquial, un tema conocido por nosotros del cual podremos valorar fácilmente la calidad de la información obtenida usando los distintos metabuscadores.

Los criterios establecidos para realizar la evaluación fueron:

1. posibilidad de buscar en castellano: en este apartado se valora con 10 la posibilidad de introducir el término de la búsqueda en castellano y con 0 si hay que introducir el término en inglés, lo cual puede dificultar la búsqueda a una gran mayoría de nuestros alumnos.
2. velocidad y número de enlaces adecuados al término buscado: en este apartado se valora de 0 a 10 el tiempo de búsqueda y el número de páginas adecuadas al término buscado, la actualización de la información, etc.
3. adecuación/veracidad de la información presentada y ausencia de publicidad o ventanas emergentes.
4. presentación: fácil de interpretar, atractiva, posibilidad de ampliar el tamaño de letra, clasificación de la información en apartados que permitan un acceso más rápido a lo que en realidad nos interesa.
5. adecuación de las imágenes que aparecen en la pestaña imágenes al término buscado.

La valoración de los distintos buscadores podría cambiar en función del tipo de información que se busca. En nuestro caso los mejores buscadores han sido Metacrawler, Dogpile, Myway, Vivisimo, con puntuaciones similares,

aunque cada uno de ellos ha presentado alguna ventaja en los ítems valorados sobre los otros. En nuestra valoración personal el que más nos ha gustado ha sido metacrawler, pero ha presentado el inconveniente de que se debe conocer el término a buscar en inglés. En Webbrain, y Qbsearch no fue posible realizar la búsqueda, bien porque tras introducir el término el buscador se bloqueó, o porque la página apareció directamente en blanco.

LAS PÁGINAS WEB EN INGLÉS DE LAS BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS: SITUACIÓN

Margarita García Bajo* y Teresa San Julián Arrupe*

**Universidad de Navarra*

La educación constituye un elemento estratégico clave para la construcción del futuro de la sociedad, la cual está experimentando un proceso de internacionalización que afecta también al ámbito de la educación superior.

A través del Espacio Europeo de Educación Superior las universidades se han tenido que adaptar a los nuevos cambios. Una de las principales exigencias que esta adaptación conlleva es la necesidad de facilitar los instrumentos adecuados para el intercambio de ideas y personas con el fin de favorecer la movilidad de profesores y estudiantes y el establecimiento de relaciones institucionales para promover la cooperación internacional y científica.

La biblioteca universitaria juega un papel fundamental en este nuevo entorno, no sólo facilitando el acceso a la información a la comunidad universitaria, sino difundiendo, a través de iniciativas como los repositorios, la investigación generada en el desarrollo de las actividades de la institución.

Considerando la lengua inglesa como el vehículo de transmisión del conocimiento y el principal instrumento para la comunicación, e Internet como un medio fundamental de difusión científica, las universidades no angloparlantes deberían presentar la información, además de en su lengua materna, en inglés, ya que es un idioma conocido para la mayoría de los miembros de la comunidad universitaria. Por ello, se ve la necesidad de que las universidades españolas, y muy especialmente las bibliotecas universitarias, pongan a disposición de sus usuarios la mayor cantidad de información posible en inglés.

Este trabajo es un estudio sobre la situación en Europa (países no anglosajones) y España de la información en inglés que ofrecen las bibliotecas universitarias a través de su página web. En este análisis se ha detectado una desigualdad entre ambos ámbitos geográficos a partir de la clasificación de los sitios web según la difusión de contenidos en lengua inglesa. Como resultado, se observa la necesidad de mejorar la situación española y se propone como una solución adecuada el caso de la página web en inglés de la Biblioteca de la Universidad de Navarra.

Se pretende animar a las bibliotecas universitarias españolas que todavía no presentan información en inglés a que incorporen una versión en inglés de su página web con la información más relevante para aquellos usuarios (reales o potenciales) que no dominen la lengua castellana. Esta sencilla iniciativa contribuye, no sólo a aumentar la difusión de la actividad de la biblioteca universitaria, sino también a incrementar la visibilidad de la universidad en el entorno electrónico.

LA UTILIZACIÓN DE LAS REDES SOCIALES COMO METODOLOGÍA DOCENTE: ¿INNOVACIÓN DOCENTE?

Marina Ramos-Serrano* y José Antonio Muñoz-Velázquez*

**Universidad de Sevilla*

El éxito de las redes sociales en Internet es un hecho que no se puede negar, especialmente entre los jóvenes. Al igual que ocurrió con los teléfonos móviles, los jóvenes han sido la pieza clave para su expansión. De forma general podemos decir que son espacios web donde las personas mantienen relaciones sociales y/o profesionales. Los usuarios pueden personalizar su perfil para que otros amigos de su red puedan consultar la información almacenada en él, como fotos, comentarios, vídeo, entre otros. Aunque generalmente se distinguen las redes sociales con intereses personales de aquellas con objetivos profesionales, la realidad es que las primeras también se utilizan para otras cuestiones.

Las redes sociales forman parte de un concepto más amplio denominado web 2.0, que hace referencia a todas aquellas aplicaciones y herramientas que favorecen la participación activa de los usuarios independientemente de sus conocimientos informáticos: blogs, micro-blogging, sitios web para compartir archivos. Estas herramientas comparten las mismas características: aparente simplicidad, personalización y asincronismo. Quizá estas dos últimas características explican el uso intensivo de estas herramientas por los estudiantes. Por un lado, permiten la creación de un espacio web personal sin apenas conocimientos informáticos, y además se pueden personalizar según los gustos personales, a modo de diario personal. Pero sobre todo, la posibilidad de consultar la información en el momento en que se necesita con independencia del momento de emisión. Youtube, flickr, son herramientas no sólo personalizables sino también ejemplos de comunicación asincrónica.

Pero si bien comenzó siendo una herramienta de comunicación pensada y así usada para usuarios, en tanto que individuos, en un segundo momento han sido empresas e instituciones de toda índole las que también han entrado a formar parte de su elenco de usuarios. En ese sentido, se están mostrando, día a día, como una excelente herramienta de comunicación utilizada por empresas e instituciones de toda índole.

También la Universidad española, en pleno proceso de adaptación europea, ha comenzado a utilizar las redes sociales, aunque con desigual planteamiento, metodologías y resultados. Así, nos encontramos con universidades que las ven como mero canal promocional para captar alumnado, hasta con aquellas otras que se acercan a las redes sociales con unos planteamientos más integrales y en los que entran de lleno objetivos pedagógicos. Asimismo, no sólo se están usando pedagógicamente desde un plano institucional. A título particular, también cierto número de profesores comienzan a mantener una actividad en las redes sociales con diferentes objetivos docentes y pedagógicos.

El análisis del presente artículo se centrará, por tanto, en la observación de los usos de orden pedagógico que las universidades españolas —las primeras 10 universidades públicas españolas con mayor productividad en investigación según el ranking 2009 en investigación de las universidades públicas españolas— están llevando a cabo, con objeto de determinar si dichos usos suponen realmente un nuevo hito de innovación docente, o por el contrario, una mera replicación de métodos tradicionales.

**CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS HACIA LAS TECNOLOGÍAS
UTILIZADAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE. UN
ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE
SALAMANCA**

Margarita González Sánchez* y María José Hernández Serrano*

**Universidad de Salamanca*

Las características del aprendizaje universitario, centrado en el trabajo colaborativo y descentralizado que impulsa el EEES, hacen que sea necesario indagar sobre las nuevas estructuras metodológicas y sobre la forma que deben adoptar los materiales y actividades de enseñanza en la Universidad, para lo que las TIC nos brindan un gran abanico de posibilidades.

En este trabajo presentamos el proceso seguido y los resultados obtenidos en el proyecto de innovación realizado durante los dos últimos cursos académicos en la Facultad de Educación, financiado por la convocatoria de Proyectos de Innovación de la Universidad de Salamanca.

Hemos procedido a analizar el nivel de los conocimientos y actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tecnologías utilizadas en los procesos de aprendizaje a través de un *cuestionario* diseñado al efecto. La muestra ha estado compuesta por 297 alumnos de los diferentes cursos de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social.

Entre los *resultados* obtenidos señalar que el grado de conocimiento que consideran que poseen hacia las tecnologías se sitúa en un nivel medio (regular/suficiente) a excepción de la búsqueda en Internet cuya media se sitúa en el nivel más elevado (bien/ muy bien). En cuanto a la frecuencia de uso, las actividades que realizan con mayor asiduidad son la búsqueda en Internet y la descarga de apuntes. Dentro de las plataformas de enseñanza es frecuente la revisión de su propio progreso, consultando las tareas enviadas o las notas, no siendo usual “contactar con el profesor”, aspecto del que pueden derivarse implicaciones relevantes respecto a la función de tutorización y de comunicación alumnos-profesor.

Respecto a las tecnologías colaborativas 2.0 destacan el uso mayoritario de las Redes Sociales y de las herramientas de comunicación síncronas, como el chat. Para estas dos tecnologías, los sujetos consideran que su dominio es más elevado, seguramente derivado de un uso frecuente para propósitos personales.

En referencia a las actitudes, más de la mitad consideran que las tecnologías pueden ayudarles *bastante* y otro tercio es aún más concluyente, considerando que las tecnologías le ayudarían *mucho*, y son muy pocos los sujetos que consideran que las tecnologías no les ayudarían a mejorar sus procesos de aprendizaje. De sus manifestaciones se desprende una actitud positiva para el uso de tecnologías en el ámbito académico, siendo ello un paso fundamental previo para su utilización efectiva.

En cuanto a las ventajas que confieren a las TIC, lo que más destacan es que les permiten llevar a cabo actividades de aprendizaje en cualquier momento y lugar. En segundo lugar señalan la facilidad de uso de las tecnologías seguida de su capacidad motivadora y de la rentabilización del tiempo

que permiten; y finalmente la posibilidad de facilitar las interacciones entre el profesorado y también entre el alumnado.

La información obtenida nos da pie a la introducción de herramientas basadas en TIC que faciliten un proceso de enseñanza-aprendizaje más flexible, más colaborativo y personalizado a la vez que ir incorporando nuevos recursos tecnológicos menos conocidos y/o utilizados por los alumnos.

**LA REALIDAD VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DOCENTE:
SUSTITUCIÓN DE LOS ANIMALES DE LABORATORIO POR
SIMULADORES EN LA DOCENCIA PRÁCTICA DE
FARMACOLOGÍA**

Fuencisla Pilar-Cuéllar, Severiano Dos Anjos, Rebeca Vidal, Elena Castro, Elsa M. Valdizán y Álvaro Díaz

Instituto de Biomedicina y Biotecnología IBBTEC, Universidad de Cantabria-CSIC-IDICAN, CIBER-SAM, Instituto de Salud Carlos III, Santander

Desde su puesta en marcha en los años 70, el estudio de la Farmacología en el tercer curso de la Licenciatura en Medicina de la Universidad de Cantabria comprendía, tanto el estudio teórico de la asignatura como la realización de prácticas con animales (rata o gato) a los que se les administraban distintos principios activos y se valoraban las respuestas biológicas producidas, lo que permitía a los alumnos observar de una forma directa los efectos de los fármacos en un organismo vivo (vías de administración, influencia de la dosis, efectos deseados y no deseados, variabilidad en la respuesta, etc).

A lo largo de los últimos 10 años los cambios legislativos, junto con la actitud de los alumnos y la visión social sobre el uso de animales de experimentación ha obligado a cambiar nuestros métodos docentes. Todo lo anterior ha obligado a hacer uso de la tecnología de la realidad virtual (RV) en las prácticas de Farmacología, sustituyendo los animales de laboratorio por los simuladores de RV.

Ciberpatient: es un simulador del curso temporal de los niveles plasmáticos de los fármacos. Permite estudiar en tiempo real el efecto que sobre la concentración de un fármaco en el organismo, tiene la modificación de parámetros farmacocinéticos concretos como la vía de administración, la dosis de fármaco administrada, el peso del paciente, la cantidad o velocidad de fármaco absorbido o eliminado.

En primer lugar resaltaremos que la RV es un buen elemento docente como sustituto del animal de experimentación para que los alumnos “vean” los efectos farmacológicos. Los problemas que nos plantea el uso de esta tecnología en la docencia viene más por problemas “logísticos” que por la tecnología en sí.

Las principales limitaciones del uso de la tecnología de RV que hemos detectado a lo largo de 4 años de utilización en la docencia han sido:

1. Los datos obtenidos en los simuladores actuales son muy homogéneos, de tal forma que todos los ordenadores del aula obtienen exactamente el mismo valor del parámetro analizado, esto puede confundir a nuestros alumnos en cuanto a la diversidad de la respuesta a los fármacos en un organismo vivo.
2. No permiten que el alumno calcule y “prepare” el fármaco a administrar en un paciente concreto. El sistema no detecta si la dosis es o no correcta y actuar en consecuencia.
3. En muchos casos el precio de estos simuladores es alto. Aunque al final el coste sea inferior al uso de animales año tras año, es difícil convencer a nuestras instituciones para realizar grandes inversiones.
4. La falta de formación del profesorado universitario en esta tecnología, hace que en la actualidad, hagamos más lo que el simulador nos permite que lo que nos gustaría.

METODOLOGÍAS 2.0 y PERIODISMO 2.0

Begoña Ivars-Nicolás* e Ignacio Lara-Jornet*

**Universidad Miguel Hernández de Elche*

Esta comunicación se centra en las semejanzas existentes entre los entornos virtuales que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudios de Periodismo, y los espacios de trabajo en red que muchos egresados emplean en el desarrollo de su profesión como periodistas.

La evolución de las tecnologías de la Información y de la comunicación y su implantación en la sociedad genera cambios metodológicos en el desarrollo de la formación y en el de la profesión. Este cambio supone nuevos entornos, nuevas herramientas, nuevas formas de trabajo, de organizar, de pensar, de comunicar, de compartir, de distribuir, etc.

Por un lado, los alumnos que llegan a las comunidades universitarias lo hacen con nuevas inquietudes y nuevas expectativas que han influido en una transformación educativa apoyada en un proceso de aprendizaje y enseñanza constructivo, basado en una práctica pedagógica abierta y adaptable centrada en el alumno. En esta nueva concepción de la enseñanza, el alumno es el máximo responsable de su propio proceso de aprendizaje, ya que se convierte en un sujeto activo que maneja, investiga, descubre y crea, guiado por el profesor.

El uso del ordenador e Internet puede ayudar al estudiante a llevar a cabo una serie de actividades individuales, por ejemplo: de observación, exploración y búsqueda de información; de comparación, organización y clasificación de los datos obtenidos; y de análisis y síntesis para comprenderlos mejor y convertirlos en conocimiento. Pero también la red posibilita acciones colaborativas, de forma sincrónica o asincrónica, con miembros del mismo equipo y/o relaciones con otros usuarios a gran escala. En este proceso se implican además nuevos agentes como los medios de comunicación, los compañeros, la sociedad en general, etc.

Por otro lado, la profesión periodística se ha visto afectada en sus tres procesos fundamentales: la investigación, la producción y la difusión de la información. Las redes sociales interactivas y la digitalización de los fondos documentales ha sido un gran avance en cuanto a los métodos de investigación y al acceso a las fuentes. Además, las técnicas y formas de procesar la información, así como la distribución de la misma en Internet, han descubierto una nueva forma de periodismo.

Este texto presenta diferentes herramientas y/o entornos (*blogs, wikis, redes sociales, correo electrónico, foros, chats, videoconferencias, buscadores, gestores de contenidos, etc.*) que se aproximan a los sistemas de trabajo basados en campos virtuales: *e-learning* y *b-learning*. Determinadas metodologías apoyadas en Internet complementan las formas de trabajo tradicionales en la universidad basadas en el sistema presencial, mejorando, con nuevos instrumentos, la formación personal, social y profesional del alumnado universitario. De este modo, se pretende aproximar a los alumnos lo máximo posible a estrategias Web 2.0 cada vez más utilizadas en su contexto laboral.

LA APLICACIÓN DE MODELOS DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN E-LEARNING

Juan Jacobo Núñez*

**Universidad Rey Juan Carlos*

La popularización de internet en la segunda mitad de los años 90 del siglo XX, trajo consigo la expansión de la formación a distancia a través de los cursos e-learning. Consideramos que el éxito de modelo de enseñanza es consecuencia de la necesidad, por parte de los actuales trabajadores, de adquirir constantemente una formación actualizada pero compatible con su vida profesional, tal y como demanda la actual sociedad del conocimiento. Siendo los cursos on line, una de las mejores herramientas que cubre esta necesidad.

Pero desgraciadamente, el crecimiento de la educación e-learning no ha venido acompañado de un modelo específico de calidad que permita orientar a los clientes respecto al grado de excelencia de los diferentes cursos o masters que se ofertan en el mercado; provocando la aparición de una gran variedad de cursos en la red que carecen del sustento institucional y pedagógico necesario para ser útiles, pero que ofertan sus diplomas acreditativos, y que han sido denominados como “diplomas dill”.

Actualmente, únicamente se puede hablar de dos grandes tendencias para evaluar la calidad de los cursos e-learning: por un lado tendríamos la aplicación de distintos modelos de calidad empresarial pero adaptados a la formación como pudieran ser “Total Quality” y que valorarían aspectos concretos de la gestión, los materiales didácticos, plataformas tecnológicas y demás aspectos técnicos; y por otro lado, aquellos modelos con una visión mucho más global y que se encontrarían basados en la práctica del benchmarking.

Por este motivo, el trabajo que exponemos pretende realizar un estudio de carácter empírico sobre la base dos másters on line de similares características y área de conocimiento, en los que analizamos, una vez finalizados, los resultados reales obtenidos a fin de comprobar si es factible validarlos con los indicadores de calidad existentes en los distintos modelos analizados, así como también comprobar si varían mucho los resultados de un modelo a otro.

Para la realización de la investigación, se han utilizado herramientas de primera mano recogidas tanto en las plataformas web de ambas maestrías (correos electrónicos, foros, evaluaciones) así como también las opiniones y comentarios tanto de los alumnos participantes como de los tutores y coordinadores de ambas maestrías.

El resultado obtenido nos ha indicado que si bien se han cumplido algunos criterios comunes de los modelos de calidad, no ha ocurrido lo mismo con otros, así como también se han detectado problemas o errores no contemplados en los modelos de calidad testados, incitando a la creación de un modelo específico de calidad para la formación e-learning.

SISTEMAS DE DETECCIÓN DE PLAGIO EN LOS TRABAJOS DE INGENIERÍA

Federico Cuesta Rojo^{*}, Javier Arranz Laprida^{*}

^{}Universidad de Sevilla*

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, con una metodología orientada al aprendizaje continuo y/o basado en problemas, hace necesario fomentar las capacidades de búsqueda y análisis de la información relevante utilizando las nuevas tecnologías, especialmente Internet. De este modo, cobra especial relevancia la realización de trabajos por parte del alumnado. La problemática del plagio aprovechando los recursos proporcionados por Internet, en ocasiones denominado ciber-plagio, ha sido ampliamente analizada en los últimos años. En efecto, no sólo se trata de evitar la copia de los trabajos realizados por los estudiantes sino de garantizar el correcto entrenamiento de capacidades básicas para el posterior desarrollo profesional del mismo, al tiempo de concienciar sobre los valores éticos y el respeto al trabajo ajeno, y mejorar con ello la calidad de la formación. Por otro lado, vinculado a esta problemática, han surgido en los últimos años un elevado número de aplicaciones software, de muy diferentes capacidades, características y enfoques, orientadas a la detección del plagio, lo que, en ocasiones, supone un problema para el docente a la hora de afrontar la elección de una de ellas. Existen incluso aplicaciones para detectar el uso de aplicaciones de detección de plagio. Esta comunicación se centra, precisamente, en presentar una recopilación de las herramientas software disponibles en Internet para detección de plagio, mostrando sus aspectos básicos como pueden ser los tipos de documentos que analizan, su capacidad de integración con plataformas virtuales de apoyo a la docencia como Moodle, WebCT, Blackboard, Angel,..., gratuidad, generación de informes, etc. con el objetivo de facilitar la elección de la herramienta más adecuada a cada necesidad docente.

APLICACIONES JAVA PARA EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA DOCENCIA DE AUTOMÁTICA

Federico Cuesta Rojo^{*}, Francisco Salas Gómez^{*} y Begoña Arrúe Ullés^{*}

^{}Universidad de Sevilla*

La interactividad y el uso de las nuevas tecnologías está jugando un papel cada día más relevante en el aprendizaje de de la ingeniería, en general, y de la automática, en particular. En efecto, la interactividad permite al alumno probar, experimentar y evaluar de manera rápida las posibles soluciones a los problemas, facilitando el asentamiento de los conceptos adquiridos. En este contexto, las aplicaciones basadas en JAVA suponen una herramienta muy valiosa para la enseñanza de la automática puesto que permiten realizar, con bastante sencillez, simulaciones de muy diversa naturaleza. De este modo, se facilita tremendamente la aplicación de metodologías didácticas como el Aprendizaje Basado en Problemas, al poder disponer de una amplia batería de sistemas o casos prácticos que pueden ser personalizados. En esta comunicación se presentan diversas aplicaciones interactivas basadas en JAVA, desarrolladas por los autores, para la docencia de control automático. Por un lado, se incluyen sistemas desarrollados en Easy Java Simulations (EJS), para la simulación de procesos continuos, como el control de nivel de tanques o un péndulo invertido, en los que es posible evaluar diferentes técnicas de control, tales como leyes proporcional integral derivativo, control predictivo, reguladores lineales cuadráticos, etc., al tiempo que el proceso puede ser modificado de forma interactiva. Asimismo, se presenta un simulador de eventos discretos para la programación de Redes de Petri y autómatas programables, que permite a los alumnos implementar diversos sistemas y evaluar de forma interactiva su evolución actuando sobre las entradas del mismo. En concreto, este simulador lleva siendo utilizado desde hace cuatro años en la docencia de control automático y los alumnos pueden ejecutarlo remotamente a través de una página web o bien descargarlo a su ordenador y ejecutarlo desde allí disponiendo de una máquina virtual de java estándar.

EJEMPLO DE USO DE UNA WIKI EN LA ENSEÑANZA DE UNA ASIGNATURA TÉCNICA. APRENDIENDO A ENSEÑAR

Susana Fernández de Ávila* y Fco. Javier Martínez-Guardiola*

**Universidad Miguel Hernández de Elche*

En este trabajo presentamos una experiencia de innovación docente basada en el empleo de una wiki para incrementar la motivación de los alumnos en la realización de unas prácticas de simulación circuital mediante pSpice que son obligatorias para los alumnos de las asignaturas de Análisis de Circuitos.

Objetivos: Conseguir un mayor interés de los alumnos por la herramienta de simulación y el análisis de diferentes circuitos estudiados en las clases teóricas. Aumentar la interacción entre los alumnos fomentando un aprendizaje cooperativo.

Se elaboró una wiki a través de la cual se plantearon diferentes tareas a grupos de unos 7 u 8 alumnos cada uno. Las tareas propuestas consistieron básicamente en la elaboración de tutoriales ilustrados y/o videotutoriales que servirían para enseñar el manejo de diferentes aspectos del software empleado en la simulación de circuitos (Pspice) y el posterior empleo de los mismos para el análisis de ciertos circuitos a simular. Los tutoriales se exponen en la wiki de forma que cualquier alumno o grupo podía plantear sugerencias o mejoras al trabajo realizado en los otros grupos.

La participación de los alumnos en esta actividad ha sido excepcional, además su percepción de la experiencia ha resultado muy satisfactoria tanto para alumnos que hacían las prácticas por primera vez, como para aquellos que las repetían.

Estas opiniones y comentarios muy positivos por parte de los alumnos hacen muy gratificante y estimulante esta experiencia para el profesorado. Sin embargo, es difícil valorar si los alumnos han aprendido más sobre la simulación por ordenador de circuitos electrónicos con esta actividad o realizando las prácticas tradicionales mediante un guión que les indica los circuitos a simular y los datos que deben calcular.

Por otro lado, de esta primera experiencia hemos recogido una serie de mejoras respecto a la organización y gestión de las tareas que pondremos en marcha en el próximo curso y que nos ayudarán a cubrir de forma más eficiente los objetivos propuestos y a poder evaluar mejor los conocimientos adquiridos por los alumnos.

La utilización de una wiki como herramienta de motivación e implicación de los alumnos en la realización de las prácticas de una asignatura técnica ha resultado ser altamente positiva tanto desde el punto de vista de los alumnos como el de la motivación docente. No obstante, hay que tener en cuenta una serie de aspectos metodológicos y organizativos que acompañan a la utilización de estas innovadoras tecnologías docentes en los que muchos profesores somos aún aprendices aunque llevemos varios lustros enseñando.

LA UTILIZACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA VIRTUAL COMO ELEMENTO MOTIVADOR

Helena Thomas Currás*, Fernando Rodríguez Mazo* y Carlos Ma. Alcover
de la Hera*

**Universidad Rey Juan Carlos*

Pocos dudan ya de que hoy en día los estudiantes no sólo son nativos digitales sino que utilizan la tecnología para múltiples funciones. Una de ellas es la comunicación. Y otra es la del aprendizaje.

En este caso se unen ambas y se estudian cuáles son las principales herramientas comunicativas que se utilizan en los estudios universitarios y que les facilita la Universidad a través del campus virtual.

Conocer por dónde van las demandas y necesidades, cuáles son las formas de comunicarse a través del campus y aula virtual tanto con otros compañeros como con los profesores y/o tutores. Se analiza este proceso bajo el punto de vista psicosocial.

En el estudio participan varios grupos de estudiantes de diferentes asignaturas. Algunos de ellos son de titulaciones o grados presenciales y otros cursan sus estudios en la modalidad a distancia u On-line. Se asume que las personas que cursan estudios On-line están más familiarizadas con el uso de las TIC's y participan también de forma más activa en el aula virtual y en las redes sociales.

Motivo de estudio principal serán aquellas herramientas que les ayudan en la interacción entre profesores o tutores y los estudiantes, y también entre sí. Las herramientas analizadas serán:

- Panel del profesor
- Comunicaciones al aula ó consejos
- Correo
- Grupos de trabajo
- Charlas
- Foros de discusión
- Debates

A través de los registros que pueden dar las plataformas formativas, se obtienen datos cuantitativos de utilización real del campus virtual por los estudiantes: nº de accesos al aula virtual, a las diferentes páginas, tiempo de consulta, envío de mensajes, consulta de materiales, recursos, etc.

Estos se contrastarán con los obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios a los estudiantes donde se les pregunta sobre cuáles son para ellos los más eficaces, los más rápidos, más fiables, cómodos. Y conocer su nivel de satisfacción con la comunicación en el aula. Se intentará ver la relación que existe entre participación y motivación para continuar los estudios y así evitar el abandono académico.

De las conclusiones se podrán extraer algunas sugerencias y propuestas de mejora de calidad para la comunicación e interacción en el aula, aspecto éste que consigue que los estudiantes no abandonen sus estudios y se sientan más motivados y acompañados en su aprendizaje.

WEB DE CASOS CLÍNICOS PARA LA DOCENCIA INTERACTIVA EN RADIOLOGÍA

Juan de Dios Berná Mestre^{*}, José Manuel Moreno Fernández^{*} y Juan de Dios Berná Serna^{*}

^{}Universidad de Murcia*

Se presenta una herramienta docente de Radiología basada en un sistema interactivo de casos clínicos, que se ha aplicado durante los últimos cuatro cursos, con la finalidad de potenciar la pedagogía activa en la asignatura. Los casos son seleccionados por los alumnos durante la rotación hospitalaria que realizan durante dos semanas en grupos pequeños, entre 12 y 14 alumnos, por los Servicios de Radiodiagnóstico y Medicina Nuclear. Cada alumno elabora dos casos, con la ayuda de sus respectivos tutores, siguiendo las normas de publicación expuestas en el portal web (<http://www.proyectobird.es>). Posteriormente, los casos son publicados en la página web, que es una Base Interactiva de Radiodiagnóstico (BIRD), donde se incluyen las siguientes secciones: Cabeza y Cuello, Tórax, Mama, Abdomen, y Musculoesquelético. Este sistema permite a los alumnos relacionar de manera interactiva los conocimientos teóricos, así como su aplicación en situaciones de prácticas clínicas concretas. La resolución de cada caso clínico se basa en la selección de la opción correcta a través de los distintos pasos del estudio radiológico. Con esta metodología se incrementa el grado de autonomía en la formación del alumno. BIRD es una sencilla herramienta web que complementa el aprendizaje de competencias de los alumnos de sexto curso de Medicina de la Universidad de Murcia, que consideran interesante esta actividad.

EXPERIENCIAS DE DESARROLLO DE MATERIALES DIGITALES PARA LAS MATERIAS DE “TERMINOLOGÍA” DE LOS GRADOS EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Elena Macías Otón*

**Universidad de Murcia*

La asignatura Terminología ocupa un lugar central en los Títulos de Grado en Traducción e Interpretación impartidos por diversas Facultades españolas, por lo que resulta de máximo interés comunicar las experiencias desarrolladas en la Universidad de Murcia consistentes en el desarrollo de materiales digitales para dicha asignatura.

En la enseñanza de la Terminología se llevan a cabo una serie de actividades de diversa naturaleza, como son las siguientes: el manejo de conocimientos teóricos, el análisis terminológico de textos especializados, la elaboración de terminologías con programas informáticos, las consultas de bases de datos terminológicas y el empleo de recursos para la traducción disponibles en Internet.

La necesidad de conocer dichos contenidos y recursos se justifica por la condición de la asignatura Terminología como un conjunto de conocimientos de todos los ámbitos del saber que están involucrados en la labor de la traducción de textos especializados. Esta es el resultado de un proceso traductológico complejo que se desarrolla respetando una serie de fases, y gracias a un conjunto de habilidades que se adquieren en el Grado de Traducción e Interpretación y, posteriormente, durante toda la vida.

De todo ello se deduce la importancia que presenta la elaboración de materiales digitales para dicha materia, así como la difusión de experiencias realizadas al efecto, tales como la realizada en la Universidad de Murcia. En este sentido, la presente comunicación desarrollará los siguientes extremos de dicha experiencia: la justificación de la necesidad de elaboración de materiales digitales para esta asignatura, sus objetivos (generales, específicos) y, fundamentalmente, la definición del plan de trabajo observado (Contenidos, Metodología, Funciones de los diversos profesores de la materia, y Recursos).

PERCEPCIÓN DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES POR PARTE DEL COLECTIVO DOCENTE UNIVERSITARIO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Gema Sáez Rodríguez^{*}, Antonio J. Monroy Antón^{**} y Ángel Felipe
Gallego Lázaro^{***}

^{}Universidad de Alcalá; ^{**}Universidad Autónoma de Madrid;
^{***}Universidad de Alcalá*

Con la declaración de Bolonia firmada el 25 de mayo de 1998 se sentaron las bases que llevaron a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior orientado hacia un aumento considerable del empleo en la UE y hacia un cambio en la Educación. Estos objetivos se plantearon en base a unos criterios, como el de la calidad, la movilidad, la competitividad, la diversidad, etc. El E.E.E.S. implica una nueva manera de enseñar y de aprender, en la cual el alumno tendrá un gran papel protagonista. Se propondrán trabajos en equipos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, participación en foros, búsquedas bibliográficas, realización de test, etc.

En muchos casos, este proceso de enseñanza es complementado y apoyado con el uso de plataformas virtuales de aprendizaje, en las cuales son los alumnos los que toman parte y realizan su trabajo. Actualmente, son muy pocas las universidades que aún no han implantado su uso no sólo en España sino en toda Europa. Es precisamente a través de estas plataformas como se evalúa parte del trabajo no presencial del alumno. En estas plataformas están diferenciadas dos figuras, la del profesor y la del alumno. El primero controla toda la actividad del segundo y es el que diseña y configura la asignatura de forma que se adapte de la mejor forma a las posibilidades de la plataforma que se use. Una vez vista la realidad del E.E.E.S, nos planteamos cuál es la opinión real de los profesores respecto a esta herramienta innovadora en la docencia así como el uso que la dan. Para ello se realiza un estudio con una muestra de 30 profesores pertenecientes a la Universidad de Alcalá, Complutense y Autónoma de Madrid, en el que debían responder a un cuestionario con diversas preguntas sobre el uso y percepción de las plataformas. Los resultados indican que el 60 % (18) profesores utilizan la plataforma en alguna asignatura, aunque 3 lo hacen con poco convencimiento y porque hay que adaptarse al nuevo sistema. El 20 % (6) prefiere el sistema tradicional de enseñanza basado en la lección magistral del profesor. A la hora de evaluar con la plataforma, el 46 % (14) dicen que es una buena herramienta de evaluación. Con estos resultados, se puede concluir que más de la mitad de los profesores están de acuerdo y a favor con el nuevo E.E.E.S, pero existe un porcentaje que considera que no es un avance en la enseñanza.

CONSIDERACIONES SOBRE LAS TIC DEL ALUMNADO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Gema Sáez Rodríguez^{*}, Antonio J. Monroy Antón^{**} y Ángel Felipe Gallego Lázaro^{***}

^{}Universidad de Alcalá; ^{**}Universidad Autónoma de Madrid; ^{***}Universidad de Alcalá*

Con la implantación del E.E.E.S. el uso de la TIC se ha convertido una realidad ante la que nadie puede pasar desapercibido. Estas tecnologías a la hora de integrarlas en la docencia, permiten un aumento de la accesibilidad del alumno a la misma. Suelen ser frecuentes los casos en los que el alumno a la vez que estudia trabaja, por lo que el acceso a la enseñanza de forma presencial lo tienen complicado. Es a través de estas tecnologías como puede acceder a la misma sin problemas. Del mismo modo gracias a ellas, se incrementa la variedad metodológica por parte del docente permitiendo que el alumno sea protagonista. Otra de las ventajas de las TIC es que, en ocasiones, se facilite la comprensión de determinada información al alumno. En una época como en la que estamos otro aspecto importante es que gracias a ellas se pueden optimizar recursos y costes. A la gran mayoría de las TIC se puede acceder desde internet, por lo que viendo que todo o casi todo el colectivo universitario tiene un uso diario de éste, las posibilidades de éxito en la enseñanza serían elevadas. En esta comunicación se plantea un estudio realizado con 50 alumnos pertenecientes a la Diplomatura de Magisterio de las Universidades de Alcalá y Complutense de Madrid, (recordando que estos estudios van enfocados a la docencia), sobre sus consideraciones y opiniones acerca de las TIC, cómo sería el uso que les darían y si incluirían alguna modificación en alguna de ellas. La gran mayoría considera que son un gran avance no sólo para el mundo de la enseñanza sino para la población en general y así destacan el correo electrónico como medio de comunicación con el profesor y las páginas web de las asignaturas en las cuales se cuelga, en muchos casos, el material didáctico que emplea el profesor. Asimismo también destacan la existencia de los foros en los cuales pueden participar y crear debates con sus propios compañeros o el profesor y, por último, consideran que son importantes también sobre todo en las situaciones en las que, por motivos laborales u otros, no es posible acudir a clase, a tutorías presenciales o simplemente a la entrega de un trabajo. Según los alumnos, la gran mayoría de estos problemas se pueden solucionar a través de las distintas TIC que existen en la actualidad.

**INNOVACIÓN DOCENTE Y APERTURA INTERNACIONAL
DE LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA ENTRE LA
LONDON SCHOOL OF ECONOMICS Y LA UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA**

Ana Zorio*, Manuel Cuadrado*, Maria. A. García-Benau* y M. Eugenia Ruiz*

**Universitat de València*

En el contexto actual en que las universidades son conscientes de la importancia de la internacionalización de la institución, en un marco normativo que potencia la movilidad de alumnos y profesores y la dinamización de las actividades docentes, este trabajo presenta un innovador proyecto docente entre la London School of Economics y la Universitat de València. A través de un recorrido histórico de las experiencias realizadas durante los últimos cursos académicos, ofrecemos un análisis de las ventajas a priori de este tipo de iniciativas, resaltando aquéllas que afectan especialmente a los alumnos y profesores involucrados, así como sus externalidades positivas para la institución. Abordamos a continuación los resultados de estos años de colaboración, para concluir con la exposición de una serie de lecciones que cabría tener en cuenta en el desarrollo de posteriores ediciones de esta iniciativa, que se revela especialmente atractiva en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, por la utilización de distintas plataformas virtuales, con la implantación de los nuevos grados y la implantación de nuevas metodologías docentes.

ENTORNO VIRTUAL Y DOCENCIA EN DERECHO

Aránzazu Novales Alquézar *

**Universidad Carlos III de Madrid*

La reflexión acerca de qué papel desempeña el espacio virtual en la enseñanza del Derecho se va haciendo imprescindible, partiendo de las particulares exigencias de los entornos jurídicos en los procesos tanto de creación como de aplicación del Derecho y el mundo de las profesiones jurídicas. Para esta reflexión debe tenerse en cuenta: a) Por un lado, los requerimientos actuales en la enseñanza del Derecho, y b) Que el mundo profesional en el que va a ejercer el alumnado es muy diferente al de hace una década, porque se encuentra hoy ampliamente estructurado sobre las nuevas tecnologías.

Sobre la base de un tipo de docencia ideal en cuanto a objetivos y métodos, pero muy ligada y no de importancia inferior a la investigación, se trata de indagar en las posibilidades que confiere la utilización del espacio virtual para profesores y alumnos tanto en cuanto al acceso y estructuración de la información jurídica en los que constituyen elementos insustituibles las bases de datos jurídicas, como en cuanto a la utilización de los Campus virtuales, así como de identificar los problemas y dificultades a que se enfrentan estos nuevos elementos de cara al futuro.

ESTUDIOS DE GÉNERO

LENGUAJE NO SEXISTA Y CALIDAD EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: PERSPECTIVAS Y SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN

María Dolores López Maestre*

**Universidad de Murcia*

La utilización de un lenguaje no sexista es o debería ser parte importante e integral de una enseñanza universitaria de calidad.

Contamos con una ya extensa normativa a este respecto (UNESCO, Parlamento Europeo, Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo etc.) a través de la que se insta a los poderes públicos a la utilización de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo, así como a su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas.

También entre las competencias transversales de la Universidad de Murcia para las Licenciaturas se incluye “ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo”. Y, de forma similar, en los Grados se contempla la competencia de “ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para lograr una sociedad basada en la igualdad entendida en todos sus ámbitos, etc.” Para conseguir dicho objetivo no podemos olvidar que el lenguaje juega un papel fundamental que vertebra nuestra percepción social semiótica y cultural de los géneros y puede influir en la perpetuación de estereotipos y representaciones que no contribuyen a la igualdad sino más bien a la desigualdad y al sexismo. Por ello, una enseñanza universitaria de calidad, conjuntamente con otros múltiples aspectos, no debe obviar la enseñanza de un lenguaje no sexista que esté en armonía con el principio de igualdad de género.

En esta comunicación presentamos una experiencia educativa en este sentido, destinada a promover la concienciación del alumnado de Filología Inglesa sobre la importancia de la utilización de usos lingüísticos no sexistas tanto en la práctica diaria como en la profesional. Dicha actividad se llevó a cabo dentro de la asignatura Estilística Inglesa de quinto curso durante el segundo cuatrimestre del curso 2009-2010. En primer lugar, y de forma previa a la intervención, administramos un cuestionario de opinión para explorar las actitudes y percepciones del alumnado. A continuación tratamos el tema en clase y realizamos diversas actividades y ejercicios. Finalmente volvimos a administrar otro cuestionario post-intervención para constatar la influencia y posible cambio en las actitudes y opiniones.

Uno de los resultados más interesantes del estudio tiene que ver con las actitudes pre-intervención; el alumnado que contestó al cuestionario previo consideró en un 33 % que la utilización de un lenguaje no sexista es un tema irrelevante y el 37,5 % consideró que se trata de un tema poco importante e innecesario en el marco de las sociedades modernas. Se hace pues patente la necesidad de incorporar enseñanza explícita y específica a este respecto, independientemente de las asignaturas que se cursen, ya que sin ella, el alumnado no parece ser consciente de la importancia que tiene el lenguaje en la formación de la identidad social de las personas y en sus actitudes, ni tampoco parece tener la percepción de que hay usos lingüísticos que potencian el sexismo y la desigualdad.

MUJERES Y EDUCACIÓN MATEMÁTICA: INFERENCIAS EXTRAIDAS DEL ESTUDIO DE LAS TESIS DOCTORALES

Mónica Vallejo Ruiz^{*}, Antonio Fernández Cano^{**} y Manuel Torralbo
Rodríguez^{***}

^{}Universidad de Murcia; ^{**}Universidad de Granada; ^{***}Universidad de
Córdoba*

En este trabajo expondremos los resultados de un estudio cuantitativo en el que se evidencian sesgos de género, en torno a la mujer, en el campo de la educación matemática española. Para ello, hemos sometido a un exhaustivo análisis la producción española de tesis doctorales defendidas en las universidades de nuestro país, desde 1975 hasta el año 2009. Focalizando nuestra mirada en el género, hemos utilizado como variables explicativas los campos de autoría, dirección y evaluación de las tesis doctorales.

Los resultados obtenidos muestran realidad diferentes según las dimensiones anteriormente establecidas.

INVESTIGACIÓN Y CONCILIACIÓN FAMILIAR Y PROFESIONAL, ESTANCIAS Y MOVILIDAD DEL PROFESORADO: EL PLAN DE IGUALDAD DE LA UNIVERSIDAD CARLOS III

Bárbara de la Vega Justribó*

**Universidad Carlos III de Madrid*

El Espacio Europeo de Educación Superior tiene como **principal objetivo promover la movilidad del personal docente e investigador de las Universidades**, entre otros sujetos, y hacer los títulos oficiales de educación superior comparables en toda Europa. Como consecuencia del EEES, las Universidades consiguen mayor autonomía al tiempo que se les requiere **garantías de calidad más exigentes**. En el ejercicio de dicha autonomía, la Universidad Carlos III de Madrid, que ha sido la primera Universidad española en adaptarse al mencionado espacio europeo, acaba de aprobar el **Primer Plan de Igualdad**.

Garantizar la **calidad de la investigación del profesorado**, y en particular la realización de **estancias de investigación y la movilidad**, implica necesariamente el respeto al principio de igualdad entre la mujer y el hombre. Si bien este **principio de igualdad** ha sido desarrollado en varias disposiciones legales, tanto de carácter general como dedicadas al ámbito universitario, está por comprobar el grado de aplicación y respeto efectivo de la igualdad y la conciliación.

En cumplimiento de lo dispuesto en la disposición adicional 12^a de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de universidades, que establece que: “*Las universidades contarán entre sus estructuras de organización con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres.*”, la Universidad Carlos III de Madrid ha creado en octubre de 2008 la **Unidad de Igualdad**, dependiente orgánicamente del Vicerrectorado de Igualdad y Cooperación.

La memoria anual que la Unidad de Igualdad elabora refleja el estado de la cuestión y los avances logrados en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la Universidad, constituyendo el punto de partida a la hora de establecer los **objetivos a alcanzar en materia de promoción de la igualdad de trato y oportunidades en la Universidad**, así como **las estrategias o medidas a adoptar para su consecución**.

Entre las iniciativas adoptadas destacan las **medidas de apoyo a la investigación para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres** en la Universidad Carlos III de Madrid, aprobadas por el Consejo de Gobierno en sesión de 12 de julio de 2007.

El propósito de este trabajo es exponer el modo en que se puede acometer el **reto universitario** consistente en la **efectiva conciliación del principio de igualdad y de la actividad investigadora de calidad y competitiva**, prestando especial atención a las estancias de investigación y la movilidad.

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICOS

LA VALORACIÓN DE LAS MONOGRAFÍAS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PUBLICADAS POR EDITORIALES UNIVERSITARIAS: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

José Antonio Gómez* y Judith Licea de Arenas*

**Universidad de Murcia; **Universidad Nacional Autónoma de México*

La valoración de las publicaciones realizadas por los docentes es un criterio fundamental del reconocimiento de la actividad investigadora y de la realización de la carrera profesional del docente universitario. En el caso de los académicos de las áreas de ciencias sociales, jurídicas y humanas, en el que la publicación de monografías tiene gran relevancia para la difusión de los resultados de sus trabajos, los criterios establecidos por las Agencias y Comisiones de evaluación es determinante para que los docentes se planteen aspectos como la elección de la editorial en la que publicar, el formato impreso o electrónico, o las modalidades de autorización del acceso y uso de los contenidos. A su vez, ello afecta también a las editoriales universitarias que publican estos trabajos. Elementos como la evaluación doble ciego, la realización de coediciones entre editoriales universitarias públicas o entre éstas y otras editoriales del sector privado, la publicación en repositorios digitales de acceso abierto de las bibliotecas universitarias o la composición de los comités editoriales, son elementos condicionados por las políticas de evaluación y valoración.

El objetivo del trabajo hacer sugerencias de actuación que beneficien a las universidades públicas y sus autores en este ámbito, tras analizar la situación actual de:

- La valoración de estas monografías
- Las políticas editoriales de las universidades y sus acciones para el reconocimiento de sus publicaciones
- Los problemas que se plantean a autores y editores

La metodología se basará en la revisión de la bibliografías, las normativas de evaluación de la actividad investigadora de distintos organismos y las normas de publicación disponibles en las web de las editoriales universitarias.

**ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LAS PUBLICACIONES
CIENTÍFICAS DEL ÁREA DE ARTE Y HUMANIDADES EN
CANARIAS: UNA APROXIMACIÓN EN EL ÁMBITO DE
LAS CIENCIAS HISTÓRICAS (1989-2009)**

Manuel Ramírez Sánchez*

**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

Recientes publicaciones sitúan la investigación desarrollada en las universidades públicas canarias en la parte final de la clasificación nacional. Varias razones pueden justificar estos pobres resultados que, entre otras cosas, pueden deberse a una errática política universitaria en Canarias, que, a día de hoy, se manifiesta, entre otras cosas, por la ausencia de un estudio de diagnóstico de la situación actual y de una prospectiva de mejora a medio y largo plazo. Partiendo de la especial consideración que merece el análisis de los resultados en el área de Arte y Humanidades, particularmente el ámbito de las Ciencias Históricas, el presente trabajo ofrece los resultados de un estudio bibliométrico realizado sobre la producción bibliográfica generada por el personal docente e investigador de las universidades públicas canarias en las dos últimas décadas, incluyendo a los centros asociados de la UNED de Tenerife y Las Palmas. En el estudio se incluyen los resultados de una encuesta realizada al PDI acerca de la valoración que ofrecen sobre las revistas científicas que consideran más relevantes en sus respectivas áreas de conocimiento, en las que suelen publicar buena parte de sus investigaciones, y se compara con la que ofrecen otras encuestas realizadas a escala nacional. Los resultados obtenidos en el estudio permiten concluir cuáles son las fortalezas y debilidades de la investigación desarrollada en esta área, así como se proponen diversas opciones que permitirían mejorar el posicionamiento de la investigación desarrollada en Canarias y aumentar su visibilidad en el contexto nacional e internacional.

**ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO: REVISTAS DE PSICOLGÍA
MULTIDISCIPLINARES ACTUALMENTE INCORPORADAS
EN LA WEB OF SCIENCE (2008-2009)**

Raúl Quevedo-Blasco*, Wilson López-López** y Gualberto Buena-Casal*

Universidad de Granada, España;* *Pontificia Universidad Javeriana,
Colombia*

En la actualidad, muchos de los trabajos realizados van dirigidos a evaluar la productividad científica en diferentes áreas. El objetivo del presente estudio fue realizar un análisis bibliométrico (mediante el empleo de diferentes índices, como la cantidad de artículos y revisiones publicadas, las temáticas generales de las que se ocupan cada una de ellas, la productividad por países y el índice de autoría), de las revistas multidisciplinares de psicología seleccionadas para su inclusión en la *Web of Science* (WoS) de los años 2008-2009. Concretamente las revistas objeto de estudio fueron: *Anales de Psicología*, *Estudios de Psicología*, *Psicología: Reflexão e Crítica*, *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental* y *Universitas Psychologica*. Se analizaron un total 448 trabajos (437 artículos y 11 revisiones). Los resultados muestran que *Psicología: Reflexão e Crítica* es la revista que más artículos posee publicados. Existen diferencias en la diversidad y número de países colaboradores, siendo la revista *Universitas Psychologica*, la que posee una mayor representación de autores de países diferente al de origen de la revista. Predominan los artículos individuales (31,25%), seguidos de trabajos firmados por dos (28,57%) y tres autores (21,43%); la mayoría de los artículos se clasifican dentro de las áreas de Psicología social (18,75%), seguidos de artículos de Psicología clínica (16,74%) y trabajos relacionados con Psicología de la educación (11,16%), matizando que la mayor aportación de trabajos clínicos proviene de la *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental* (con un 40,7% del total de sus publicaciones). Concluir que no se trata de entrar en aspectos relativos a la calidad de las revistas analizadas, sino de evaluar la situación mediante un análisis profundo de las mismas.

ANÁLISIS DE LA COAUTORÍA EN LA REVISTA BORDÓN (1984-2008)

Pilar Gutiérrez-Arenas^{*}, Alexander Maz-Machado^{*}, Rafael Bracho-López^{*},
Manuel Torralbo-Rodríguez^{*} y M^a Dolores Hidalgo-Ariza^{*}

**Universidad de Córdoba*

Uno de los hechos más importantes para el desarrollo de la Pedagogía nuestro país y el fortalecimiento de los estudios pedagógicos experimentales hasta nuestros días fue la creación en 1949 de la Sociedad Española de Pedagogía. A través de sus congresos y de su órgano de expresión, la revista *Bordón*, fundada en el mismo año, es como se ha podido cumplir con este propósito.

Si leemos el índice de cualquier número de la revista podemos apreciar la variedad de orígenes académicos y profesionales de los autores, lo que aporta una mayor riqueza de enfoques teóricos y metodológicos de los artículos. Esto ayuda a mostrar los nuevos modos, nuevos problemas y situaciones cambiantes que hoy se convierten en principales preocupaciones de la reflexión pedagógica.

Estos hechos son los que nos han llevado a elegir la Revista Bordón para nuestro estudio. En él hemos analizado 25 años de su historia, en concreto 102 números que suponen un total de 949 artículos.

El trabajo científico es una labor conjunta de individuos y esto genera una integración en redes académicas que son el reflejo de las redes institucionales. La importancia de esta clase de estudios sociales de la ciencia radica en que se busca mostrar mediante qué procesos se produce el conocimiento científico y cuáles son las redes o colegios invisibles en determinada área científica.

Este ha sido el tema central del estudio, así hemos analizado la red de colaboraciones de los autores, y a partir de ella la colaboración entre instituciones. Por último hemos tenido en cuenta las diferencias con respecto al género.

Con respecto a los resultados que se han obtenido, podemos decir que se observa un incremento en el número de mujeres autoras a lo largo de los años analizados, así desde un 18 % en el año 1984 se pasó al 47,6 % en el año 2008. Parece que se tiende al equilibrio entre el número de autores y autoras.

Así mismo, aumentan los artículos con autoría mixta (hombres-mujeres) y disminuyen notoriamente los escritos sólo por hombres: con respecto a la autoría mixta se pasa de un 0 % en el año 1984 al 30 % en el 2008 y los artículos escritos sólo por hombres de un 79,4 % al 40 % en ese mismo intervalo de tiempo. Con respecto a los artículos escritos sólo por mujeres, también se aprecia un aumento pero no tan significativo (del 20,6 % al 30 %).

Se han contabilizado un total de 944 autores, de ellos, los que han firmado un mayor número de artículos han sido Arturo de la Orden con 21 artículos, Ramón Pérez Juste con 11 y Teresa González Pérez con 10.

Si tenemos en cuenta las Instituciones a las que pertenecen los autores de los diferentes artículos, hemos de decir que la Universidad Complutense de Madrid es la que aporta el mayor número (121), seguida de la Universidad de Sevilla (76) y la UNED (63). Se nota una alta presencia de autores no pertenecientes a instituciones universitarias, aunque sí relacionados con

el ámbito educativo (IES, inspectores de educación, etc.). Con respecto a la colaboración entre los autores de diferentes instituciones hemos de decir que no es muy alta ya que el 69.3 % de los artículos están firmados por un sólo autor. Cuando existe esta colaboración se produce entre aquellos pertenecientes a instituciones universitarias, en este sentido podemos destacar a la Universidad de Sevilla que es la que establece un mayor número de vínculos.

**IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS
BIBLIOMÉTRICO DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA
ESPAÑOLA EN ESQUIZOFRENIA (1999-2004)**

Pedro Gallo^{*}, Silvia Noguer^{**}, Antoni Parada^{***}, Mireia García-Durán^{****},
Eduard Suñén^{*****} y Raúl Méndez^{*****}

Universidad de Barcelona; **Fundación Seny; *Agència d'Avaluació de
Tecnologia i Recerca Mèdiques; ****CIBERESP; *****Parc de Recerca
Biomèdica de Barcelona*

La bibliometría es una aproximación cuantitativa al estudio y análisis de la producción científica en todas sus formas de comunicación escrita. Los estudios bibliométricos descriptivos se centran en cuestiones de productividad, colaboración, análisis de materias, y análisis de citas, estudiando el consumo de información científica y el impacto de los trabajos publicados. Este investigación ofrece datos objetivos que describen la realidad bibliométrica de la investigación sobre esquizofrenia en España.

Objetivos del estudio

Evaluar el impacto de la investigación sobre esquizofrenia en España, analizando la productividad y visibilidad por autores, centros y comunidades autónomas, así como la colaboración en investigación en el periodo 1999-2004.

Se seleccionaron las bases de datos MEDLINE, Science Citation Index (SCI), Social Science Citation Index (SSCI), EMBASE, PSYCINFO, Índice Bibliográfico Español (IBECS), Índice Médico Español (IME), ISOC-Psicología, y MEDES. Se desestimaron las bases de datos Cochrane, por no aportar información nueva a las búsquedas realizadas en el resto de bases de datos, y PSICODOC, por presentar un gran solapamiento con la base de datos ISOC-Psicología. Se incluyeron en el estudio aquellos documentos que, siendo artículos originales o de revisión, presentaron el término esquiz*/schiz* en el título, aquellos que al valorar su resumen hacían referencia explícita a pacientes esquizofrénicos, eran de investigación básica que citaban explícitamente la esquizofrenia, trastornos afines, o primeros episodios, o podían aportar datos relevantes de tipo epidemiológico, clínico o social. Para obtener la máxima información de cada una de las referencias recuperadas y una mejor explotación, se obtuvieron todos los documentos a texto completo y se recogieron las siguiente variables de interés: autor, centro de afiliación, año, revista, factor de impacto, citas, y co-autoría. Se hizo uso de diversas técnicas bibliométricas como Lotka, Bradford y Prince, así como curvas de concentración.

El total de documentos seleccionados para su posterior análisis fue de 604 en 142 revistas diferentes. Los principales resultados apuntan a: (i) un incremento continuado en cuanto a producción científica, (ii) pocas revistas son responsables de la gran mayoría de los documentos analizados, (iii) pocos autores son responsables de un elevado número de documentos, y la gran mayoría de los autores solo ha publicado un artículo en el periodo, (iv) las áreas de investigación son un importante determinante de la selección de la revista y del factor de impacto atribuido, (v) la colaboración entre autores se incrementa en el periodo, especialmente en artículos internacionales, (vi)

los centros de USA y Europa son la referencia para los autores españoles en su colaboración internacional, (vii) existe un claro patrón nordeste en la productividad científica española en este campo, tanto en número de artículos, número de investigadores y número de centros de afiliación.

Los resultados muestran el impacto de la investigación desde un punto de vista bibliométrico, centrándose en el análisis de la productividad, visibilidad y colaboratividad. Se deben considerar otros niveles de impacto (administrativo y de políticas, sectoriales, y económico-sociales) para avanzar el conocimiento sobre el retorno social de la investigación.

ESTUDIANTES EGRESADOS

**EJERCICIOS INTERLABORATORIO PARA ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS. NUEVE AÑOS DE EXPERIENCIA DE
LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

Almendral-Parra, M.J^{*}, González-Martín, M. I.^{*} y Hernández-Hierro, J.M^{*}

^{}Universida de Salamanca*

En un laboratorio de ensayo, los ejercicios de intercomparación se utilizan para demostrar su competencia técnica. Cuando se utilizan como método de aprendizaje por alumnos de una determinada materia en estudios universitarios avanzados se convierten en una herramienta de gran interés que se viene poniendo en práctica en algunas Universidades en los últimos años. En este trabajo se describe la participación de la Universidad de Salamanca, durante nueve años, en un ejercicio de intercomparación entre universidades organizado y coordinado a nivel nacional por el Departament de Química Analítica de la Universitat de Barcelona y que tiene como objetivo principal comparar el trabajo de los alumnos de las diferentes Universidades participantes y servir como foro de discusión interuniversitario. La práctica de laboratorio en común utiliza muestras de cerveza suministradas por la Universidad Organizadora, que proporciona asimismo los valores de referencia establecidos. Los parámetros a determinar por los alumnos son % de etanol y grado de acidez (ácido láctico). Los resultados obtenidos por los alumnos de Ciencias Químicas de la Universidad de Salamanca se evalúan a lo largo de los años 2001 a 2009 frente a los resultados del ejercicio intercomparativo común donde han participado una media de 20 universidades/año

OTRA VISIÓN DE LA PRÁCTICAS EN TRABAJO SOCIAL: LA ÓPTICA DEL ALUMNO

Myriam Gutiérrez Zornoza^{*}, Manuel J. Maldonado Lozano^{*}, Almudena
Torrijos Muelas^{*} y Emilio J. Gómez Ciriano^{*}

^{}Universidad de Castilla-La Mancha*

Es fundamental e imprescindible para los futuros profesionales de Trabajo Social recibir una formación práctica. Desde la asignatura Prácticas de Intervención Social Nivel I se pretende facilitar un primer contacto del alumnado con la realidad social y con la puesta en marcha de un proyecto. En este proceso de aprendizaje, los alumnos ponen en práctica conocimientos teóricos, aplican técnicas de investigación, planificación e intervención social, así como adquieren habilidades personales y profesionales que les capaciten como trabajadores sociales.

Se propone un acercamiento a la realidad social que únicamente es posible desde la utilización de las herramientas que se proporcionan a lo largo de las diversas asignaturas que se imparten. Estos conocimientos, habilidades y competencias deberían posibilitar, además del conocimiento teórico, la capacidad de poner nombre a la realidad que se analiza, no con el interés de “etiquetarla”/“encorsetarla”, sino con el afán de comprenderla para poder intervenir sobre ella. A su vez, otro elemento vertebrador, es la aproximación al rol profesional. Esto implica una inmersión en la institución en la que el Trabajador Social desempeña su actividad.

Estructuramos la consecución de estas destrezas, habilidades y actitudes en torno a cinco instancias pedagógicas: los plenarios, los talleres, el trabajo de campo, la supervisión y las tutorías.

A través de este texto pretendemos reflexionar sobre la importancia de la práctica en la formación del futuro trabajador social, centrándonos en la perspectiva del alumnado como fruto de las aulas.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL SERVICIO SOCIAL DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN DE LA UAEH

Trinidad Lorena Fernández Cortés*, Javier Villanueva Sanchez*, Nelly del Socorro Cruz Cansino*, Amanda Peña Irecta*, Yaremi Celaya Trejo* y Karina Gutiérrez Hernandez*

**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*

Según establece el programa de estudios de la licenciatura en Nutrición de la UAEH el servicio social (SS) es un requisito indispensable para la obtención del título profesional, entendiéndose por SS las actividades teórico-prácticas de carácter temporal y obligatorio que realizan los pasantes una vez concluido el 100 % de los créditos del plan de estudios. Para el seguimiento y evaluación del SS, se recoge información trimestral acerca de las actividades desarrolladas por los prestatarios; entre las actividades que desarrollan se encuentran: enseñanza, investigación, nutrición clínica, alimentación y nutrición, ciencia de los alimentos y deportivas. Objetivo. Determinar si existen diferencias en el número de actividades realizadas y la congruencia observada entre las actividades que desarrollan los prestatarios de SS y la formación profesional adquirida, en función del campo de aplicación. Metodología. Estudio transversal a partir de los archivos de SS disponibles en el Área Académica de Nutrición en el periodo 2006-2008, seleccionando aleatoriamente al menos 10 expedientes de prestatarios de las 6 generaciones incluyendo los reportes inicial y final de actividades, que describen: las acciones teórico prácticas aplicadas y una evaluación, a partir de la percepción que tiene el prestatario acerca de la relación de las actividades que realiza y su formación profesional; se cuestiona también si recibió orientación por parte de su jefe inmediato para ejecutar sus actividades. Se presentan promedios y porcentajes con aplicación de pruebas no paramétricas para hacer comparaciones. Resultados. Se presentan datos de 311 egresados del SS del 2006-2008. Los campos profesionales elegidos por los egresados para hacer su SS fueron: el 53.8 % se implicaron en actividades de nutrición clínica, 23 % docencia e investigación, 11.5 % administración de servicios de alimentación, 7.7 % nutrición comunitaria y 3.9 % ciencia y tecnología. La media del número de actividades realizadas no varió significativamente entre los campos de aplicación; encontrándose en los informes inicial y final que las actividades desarrolladas guardan congruencia con su formación profesional en los campos de aplicación disponibles, excepto ciencia y tecnología. Más del 90 % de los prestatarios en los diferentes campos opinaron que las actividades realizadas se relacionan con la formación profesional recibida. La mayoría (>94 %) recibieron orientación sobre las actividades a realizar en las instituciones donde desarrollaron su SS. Conclusiones. Los egresados de Lic. en Nutrición perciben que las actividades desarrolladas en SS son congruentes con los conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación profesional, en cualquiera de los campos de aplicación y cuentan con orientación constante por parte de sus jefes inmediatos para el desarrollo de sus actividades. Se plantea la necesidad de promover la apertura de plazas en el campo de la ciencia y tecnología de alimentos a fin de demostrar la pertinencia del perfil de egreso.

ASESORIA Y ORIENTACION AL ESTUDIANTE EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE JAÉN

M. Carmen Cano Lozano^{*}, Susana Ruiz Seisdedos^{*}, Yolanda M. de la Fuente Robles^{*}, Eva Sotomayor Morales^{*} y Francisco Luís Rodríguez Fernández^{**}

^{}Universidad de Jaén*

La necesidad de orientación y asesoría en la Universidad parece clara, especialmente en el contexto del nuevo modelo educativo en el que la acción tutorial tiene una especial relevancia. En este marco, el asesoramiento y orientación constituye una dimensión más de la formación del alumno y forma parte fundamental de las tareas del profesor universitario. Atendiendo a esa necesidad la Escuela Universitaria de Trabajo Social (EUTS) de la Universidad de Jaén ofrece este servicio a los estudiantes de la Titulación de Trabajo social a través de dos acciones, el Plan de Acción Tutorial y las Jornadas de Introducción al Mundo Universitario. El Plan de Acción Tutorial (PAT) de la EUTS se enmarca en el Plan General de Acción Tutorial desarrollado por la Universidad de Jaén y que ha sido puesto en marcha en la EUTS desde el curso 2008-2009. En dicho Plan se plantea la figura del profesor que acompaña al alumno o grupo reducido de alumnos (5-10), a lo largo de toda su vida universitaria, desarrollando su acción tutorial a través de diferentes tareas: (1) Tareas de asesoramiento en actividades de aprendizaje intelectual, de iniciación a la investigación y en aspectos de gestión; (2) Tareas enfocadas a preparar al alumno para la toma de decisiones en relación con su futura profesión, establecer las relaciones pertinentes entre las actuales asignaturas y el mundo laboral y orientación para el trabajo; (3) Tareas relacionadas con el plano personal del alumno, basadas en la interrelación positiva y en la creación de un clima adecuado en el que el alumno pueda compartir con el tutor su proyecto vital y los problemas que va experimentando en el desarrollo del mismo. En este trabajo se presentan las características generales del PAT de la EUTS desarrollado durante los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010. Se presenta información acerca del número de docentes-tutores que han participado y del número de alumnos que han solicitado este servicio. Se describe la dinámica organizativa, el tipo de actividades llevadas a cabo así como una reflexión crítica de los objetivos conseguidos durante este tiempo.

Por otro lado, desde este curso académico, se ha llevado a cabo unas Jornadas de Introducción al Mundo Universitario que se celebran coincidiendo con el primer día lectivo del curso académico; la idea de las mismas es ofrecer una panorámica general e los estudios de Trabajo Social al alumnado de nuevo ingreso mediante charlas y exposiciones sobre orientación laboral, becas y ayudas para el estudio y la movilidad nacional e internacional, recursos informáticos, etc. En esta comunicación pondremos de manifiesto la acogida de las mismas por parte del alumnado y profesorado.

EL MODELO MENTAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE AL PROCESO DE BÚSQUEDA EN INTERNET

María José Hernández Serrano* y Margarita González Sánchez*

**Universidad de Salamanca*

El proceso de búsqueda de información adquiere especial importancia en el ámbito de la educación superior, siendo una de las prácticas de investigación más frecuente entre el alumnado. Nuestro interés por el estudio de los modelos mentales, en este caso en torno a las tecnologías de búsqueda de información en Internet, parte de dos características fundamentales: primero, los modelos mentales se construyen a partir de la interacción con el sistema” (Seel, 2006); y segundo, los modelos mentales suelen estar definidos de una manera vaga, incompleta o ilógica.

De una parte nos ha interesado analizar cómo han generado los sujetos el modelo mental que describe el funcionamiento de las tecnologías que usan, si se basa en algún tipo de formación recibida, o por el contrario, se basa en la experiencia del sujeto y en la cantidad y calidad de las interacciones mantenidas con la tecnología. Y de otra parte, descubrir cuáles son los errores, que existen en los modelos mentales de los sujetos (Zang, 2008), que inducen a su vez a errores en la práctica de búsqueda de información en Internet, y que hacen que las búsquedas de los estudiantes sean simples, rápidas e ineficaces.

A partir de una síntesis de los diferentes estudios en torno al tema se ha elaborado una entrevista semi-abierta, que se pasó a 20 sujetos inexpertos (alumnos de nuevo ingreso en la universidad) y 10 sujetos expertos (estudiantes y/o profesionales del ámbito de las ciencias de la información y la biblioteconomía).

Entre los resultados hemos encontrado que los sujetos inexpertos tienen un modelo mental de las tecnologías de búsqueda bastante simplista y basado en criterios de rapidez, pero no de eficiencia. Se ha observado que los alumnos tienen un escaso dominio de las tecnologías de búsqueda en Internet, lo que unido a las expectativas elevadas que tienen hacia las mismas, les lleva a predicciones o resultados contradictorios.

Además, el modelo mental que mantienen los expertos sobre la actividad de búsqueda para tareas académicas difiere del que tienen para búsquedas o consultas personales. Por el contrario, para los alumnos es el mismo; es decir, ante un contexto académico afirman que proceden de la misma manera que lo hacen en sus búsquedas personales, de manera azarosa y apresurada. Hemos detectado diferencias entre los modelos generados por los dos grupos, y hemos descubierto fallos en los procesos de resolución de búsqueda, lo que dirige nuestra atención hacia la siguiente fase del proyecto en marcha^a, a través del diseño de mecanismos para enseñar a buscar y seleccionar información de manera eficiente que termine en el diseño de un programa formativo.

^aEsta investigación forma parte de un proyecto global del Grupo de Investigación de Excelencia de la Junta de Castilla y León (GR-209): “Procesos de formación y de información en los entornos virtuales” (2008-2011).

EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA E.T.S.I. DE TELECOMUNICACIÓN: I JORNADAS TELECO OPINA

Ana María Barbancho Pérez*, Andrés Ortiz García*, Lorenzo J. Tardón García*, Alberto Peinado Domínguez*, F. Javier Mata Contreras* y Jorge Munilla Fajardo*

**Universidad de Málaga*

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), enfatiza la implicación del alumno en su proceso de aprendizaje. Esto hace que los alumnos, necesariamente, se han de involucrar más en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como crear un pensamiento crítico que les permita mejorar la formación que reciben y reflexionar sobre el mundo que les rodea. Ante este nuevo panorama de Educación Superior, los objetivos que se plantean en esta comunicación son: evaluar del pensamiento crítico de los alumnos de la E.T.S.I. de Telecomunicación de la Universidad de Málaga así como su grado de participación en las primeras Jornadas Teleco Opina. El objetivo principal de estas jornadas es recoger las opiniones, quejas y sugerencias de los alumnos sobre el estado de la E.T.S.I. de Telecomunicación. Estas Jornadas están divididas en tres fases. La primera fase consiste en una asamblea general de estudiantes, en la que los estudiantes, sin la presencia de ningún profesor de la Escuela, presentan sus opiniones, quejas y sugerencias sobre el estado de la E.T.S.I.T. Tras un debate abierto de estudiantes, se genera una lista de problemas detectados, soluciones posibles y opiniones generales sobre la Escuela. En la segunda fase, los alumnos de manera individual elaboran, siguiendo un formato propuesto, todos los problemas con sus distintas soluciones. De todas las ideas propuestas por los alumnos se realiza una selección de las más interesantes y viables. Esta selección se realiza por un comité formado tanto por alumnos y como por profesores. Con las ideas seleccionadas, en la tercera fase, se realiza una asamblea general de estudiantes con la dirección de la escuela, en la que se exponen las ideas y soluciones seleccionadas. En esta asamblea se realiza un debate entre alumnos y profesores para valorar los problemas, las soluciones propuestas y las posibilidades de inclusión de las mismas para el curso siguiente. El grado de participación de los alumnos en estas jornadas así como el número de propuestas presentadas a las mismas, proporciona mucha información sobre el grado de implicación de los alumnos con la docencia que reciben así como el tipo de pensamiento crítico que tienen desarrollado. La experiencia educativa y los resultados presentados en esta comunicación, se enmarcan dentro del segundo año del proyecto de innovación educativa financiado por la Universidad de Málaga (PIE08-005).

**PRACTICUM Y ACCESO A LA PROFESIÓN DE
AUDITORÍA: VISIONES ENRIQUECEDORAS DEL PAPEL
QUE JUEGA LA UNIVERSIDAD**

Maria. A. García-Benau* y Ana Zorio*

**Universitat de València*

La auditoría de estados financieros es una profesión de interés público, cuyo acceso está regulado desde instancias internacionales y nacionales. Supone una salida muy atractiva para los egresados de las titulaciones de ADE y Empresariales, muchas veces no sólo como destino profesional final, sino también como primer acceso al mundo laboral en el que se tiene contacto con muchas vertientes del mundo empresarial en muchos sectores industriales de distinta naturaleza. El objetivo de este trabajo consiste en presentar las bondades del practicum en esta área en concreto. Analizamos los beneficios para los estudiantes que se acogen al mismo y los de las empresas que participan en esta iniciativa. Igualmente, presentamos la visión de los organismos internacionales de la profesión al respecto, y de las propias asociaciones de auditores de nuestro país, para finalizar con un interesante conjunto de conclusiones que contribuirán sin duda a la mejora del diseño de esta actividad por parte de la propia institución universitaria, cuyo contacto con el mundo empresarial debe verse reforzado en el contexto actual.

EVALUACIÓN CONTINUA Y ESPECIALIDAD METODOLÓGICA DE LA UNED: SU APLICACIÓN EN LAS HOMOLOGACIONES DE TÍTULOS

Araceli Donado Vara*

**Universidad Nacional de Educación a Distancia*

La Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ofrece al Licenciado en Derecho por una Universidad extranjera que pretende homologar su título en España, la posibilidad de realizar además de un examen presencial en las convocatorias de junio y septiembre (también conocido este examen como “prueba de conjunto”), la opción de matricularse y seguir un curso, llamado “curso tutelado”, que cuenta con una plataforma virtual donde los alumnos plantearán las dudas que les surjan; los profesores encargados de cada asignatura llevarán el seguimiento de los egresados mediante la realización y superación de unas pruebas a distancia, en definitiva, una evaluación continua que motivará y ayudará al alumno a preparar la materia de un modo satisfactorio para finalmente presentarse a un examen, este sí presencial, en las convocatorias de junio y/o septiembre. La evaluación continua permite, también, al Licenciado extranjero sumar los puntos obtenidos en las pruebas a distancia con la nota final que obtenga en el examen presencial, para así perfilar y mejorar su nota final. En la UNED, al usarse una enseñanza con la metodología a distancia, introduce un aliciente más en la evaluación continua, en este caso con el manejo de la plataforma web-ct, se facilita y simplifica el seguimiento del curso y la preparación de cada asignatura desde donde residan los matriculados (en España o en el extranjero), estimulándoles, en definitiva, en el estudio de la materia, y, sobre todo y fundamental, para conseguir la suma de la nota de las pruebas enviadas a su nota final.

CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD

LA CERTIFICACIÓN DE CALIDAD COMO ESTRATEGIA PARA FACILITAR LA TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA ENTRE UNIVERSIDAD – EMPRESA

Sonia Segura Vicente* y Lluís Gil Espert*

**Universitat Politècnica de Catalunya*

En los años 60, en universidades anglo-sajonas (Cambridge especialmente) se inició la llamada tercera misión de la Universidad: la transferencia de tecnología entre la Universidad y la Empresa. Esta actividad acerca la Universidad hacia la concepción empresarial, en tanto que la empresa se convierte en cliente tecnológico y la Universidad recibe una contraprestación económica por la investigación. En España, de siempre, la relación Universidad-Empresa es compleja y difícil. La estructura de la Universidad pública, sus objetivos e idiosincrasia son radicalmente diferentes del mundo empresarial, orientado al beneficio económico y con una cultura de poco riesgo. Por la propia naturaleza de las instituciones, las relaciones entre la universidad y la empresa presentan múltiples barreras que impiden una fluida transferencia de tecnología entre ambos agentes de innovación. Es necesario tender puentes desde ambas riberas para crear sinergias entre ambas entidades.

Hace años que en el mundo empresarial los certificados ISO han sido un instrumento que garantiza que la empresa dispone de una preocupación y un procedimiento de calidad. Esta acreditación se concibe como un punto de partida de mínimos, de manera que, en general, una empresa sin alguna ISO está fuera de mercado.

En el laboratorio LITEM de la Universitat Politècnica de Catalunya se ha utilizado el concepto ISO como estrategia para acercarse al sector productivo y aumentar la dinámica de transferencia de tecnología Universidad-Empresa. La obtención de la certificación de calidad por parte de los laboratorios de la universidad refleja el interés mostrado por sus investigadores para enfocar su trabajo hacia una investigación con aplicación práctica en las empresas a través de un sistema de trabajo y procedimientos óptimos.

La selección de la Certificación de Calidad ISO 9001 como herramienta que puede servir de nexo para incrementar la transferencia de tecnología entre la universidad y el mundo empresarial responde a dos premisas principales: el aumento de empresas que han obtenido dicha certificación en los últimos años, pasando a ser casi imprescindible en sectores como la construcción, químico, mecánico, etc. y el enfoque que la certificación tiene a través de un planteamiento basado en procesos y la importancia de la figura del cliente.

El alcance de los resultados de los procedimientos implantados en el laboratorio a raíz de la aplicación de la norma ha sido global ya que ha introducido varias mejoras que permiten optimizar la realización de los ensayos: 1.Sistematización de los procesos. 2.Estandarización de la documentación. 3.Obtención de feedback que permite realimentar el sistema para mejorar la satisfacción del cliente. Estos resultados cualitativos han ido acompañados de un remarcable incremento cuantitativo del volumen de ensayos de I+D realizados para el ámbito empresarial, principalmente del sector de la

construcción y la aeronáutica. Parece ser que el sector empresarial valora positivamente el esfuerzo realizado por el laboratorio para establecer los mismos estándares de calidad que son requeridos para las empresas. El certificado sirve pues como testimonio objetivo de garantía de la calidad y ayuda a eliminar las reticencias iniciales que numerosas empresas presentan ante la colaboración con laboratorios de innovación universitarios.

**LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE
LA UNIVERSIDAD DE JAÉN ANTE LOS RETOS DE LA
CALIDAD EN EL EEES**

Susana Ruiz Seisdedos^{*}, Yolanda de la Fuente Robles^{*}, María del Carmen
Cano^{*} y Eva Sotomayor Morales^{*}

^{}Universidad de Jaén*

La convergencia con Europa ha conllevado una adaptación de amplio calado en las universidades españolas. Partiendo de la necesidad de producir cambios en la estructura de los estudios y en el ámbito de la calidad, ponemos de manifiesto las acciones desarrolladas por la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Jaén en todo este proceso y ello desde una metodología descriptiva de los pasos y procesos dados.

Las Escuelas de Trabajo Social a nivel español y andaluz se han mostrado especialmente activas en todo este proceso de adaptación al EEES, buscando la cooperación y la complementariedad en las reuniones mantenidas desde 2003 hasta la fecha. Esta labor ha sido fundamentalmente intensa en el ámbito andaluz entre las seis Escuelas y ha dado importantes frutos como el establecimiento de materias comunes a todos los títulos de Grado en nuestra Comunidad. En el ámbito de la Calidad, la Universidad de Jaén ha establecido un modelo común a todos los centros, lo que ha permitido crear sinergias entre los mismos.

La implantación del Grado en la Escuela ha supuesto importantes cambios con la adaptación de la docencia al EEES y la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad –SGIC–.

El SGIC supone un proceso por el que cada titulación debe elaborar un documento para evaluar la calidad de su docencia. Hasta estos momentos las evaluaciones eran esporádicas y escasamente articuladas por lo que se ha pretendido sistematizar todo este proceso. Los aspectos de dicha evaluación son la política y objetivos de calidad; el diseño de la oferta formativa; el desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes; personal académico y de apoyo a la docencia; recursos materiales y servicios; resultados de la formación; información pública (información disponible en la página Web de la EUTS).

En la actualidad, el SGIC ha obtenido la valoración positiva de ANECA y nos encontramos en la fase de implementación del mismo con los retos que conlleva y que serán puesto de manifiesto en la comunicación. Todas estas novedades están siendo salvadas gracias al ánimo y trabajo de los docentes, los Coordinadores de Calidad de los distintos centros y la labor del Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad.

PRUEBAS DE DIAGNOSIS COMO HERRAMIENTA PARA EL SEGUIMIENTO DE LAS TITULACIONES DE GRADO

Juan José Rodríguez Jordana* y M^a Amparo Núñez Andrés*

**Universidad Politécnica de Cataluña*

El diseño de las titulaciones de grado siguiendo el protocolo de verificación creado por ANECA, conlleva la implantación de un Sistema de Garantía Interna de Calidad que contemple tanto el propio diseño como la implantación y los resultados de la titulación.

Uno de los aspectos básicos a tener en cuenta es el de los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes. Para el primero, a parte de características generales del carácter o la personalidad del estudiante, se definen aquellos conocimientos previos necesarios para el seguimiento de la titulación. En el caso de las ingenierías éstos se corresponden principalmente con las áreas definidas en el anexo II del RD 1393/2007 (matemáticas, física, expresión gráfica, informática,..). El perfil de egreso, para las profesiones reguladas, queda definido por las órdenes ministeriales en las que se definen los objetivos y competencias correspondientes.

Para el seguimiento y la acreditación de las titulaciones, la ANECA establece la necesidad de revisión de estos perfiles, así como de la consecución de los objetivos formativos mediante la planificación y el desarrollo docente. Surge, así, la necesidad de disponer de un sistema de Garantía Interna de Calidad que contemple mecanismos de evaluación, control y medida diferentes de la propia evaluación de cada asignatura y de los indicadores empleados tradicionalmente (tasas de abandono, rendimiento, eficiencia,...). Es por ello que se ha considerado conveniente la incorporación de test o pruebas de diagnosis.

En las titulaciones de grado que se imparten en la EPSEB se establecerán dos pruebas de diagnosis. La primera de ellas está destinada a los estudiantes de nueva incorporación y se realizará, mediante una aplicación en Moddle, durante la primera semana de clase. Con ella se pretende valorar los conocimientos de los estudiantes respecto a las materias que se identifican como fundamentales en la definición del perfil de ingreso. Para subsanar las carencias que se detecten, si fuese necesario, el estudiante podrá acceder a un *Curso de introducción* disponible on-line en Atenea (campus virtual de la UPC desarrollado sobre Moddle), y realizar evaluaciones tipo test para conocer sus progresos.

La segunda prueba de diagnosis tiene la finalidad de constatar que se han cumplido los objetivos formativos propios de cada titulación y se ha de realizar al final del bloque del plan de estudios que contiene las materias correspondientes. Se trata de evaluar globalmente la titulación, no de añadir una nueva evaluación al estudiantado. Por otra parte, y a fin de evitar interpretaciones autocomplacientes, se hace necesario externalizar la evaluación y tener en cuenta el punto de vista de la sociedad a la que se han de incorporar los titulados, es decir, de los empleadores. La implicación de empresas e instituciones públicas del sector posibilita la elaboración de una prueba de conocimientos básicos de las diferentes materias, que debe permitir conocer si es necesario ampliar las competencias formativas de la titulación y por tanto el perfil de egreso, en función de la evolución del mercado laboral y del perfil profesional demandado por el sector. Así mismo permitirá conocer si los contenidos impartidos, permiten alcanzar las competencias definidas para el título.

EJEMPLO DE DISEÑO E IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNA DE CALIDAD EN UN CENTRO UNIVERSITARIO

Mercedes Ávila Francés*, Sixto González Villora* y Juan Carlos Pastor Vicedo*

**Universidad de Castilla-La Mancha*

Las universidades deben garantizar que sus actuaciones están en la dirección apropiada para lograr los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten y, dado que la transparencia es uno de los principios del Espacio Europeo de Educación Superior, dichas universidades deben contar con políticas y sistemas de garantía internos de calidad formalmente establecidos y públicamente disponibles. El R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, introduce los sistemas de Garantía de la Calidad como una parte de los nuevos planes de estudio. En el Preámbulo de dicha norma, se dice que estos sistemas son “el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y cree la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos”.

La Universidad de Castilla-La Mancha ha elaborado en el marco del programa AUDIT de ANECA un Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) para el conjunto de sus centros. La E.U. de Magisterio de Cuenca ha participado en el diseño de dicho SGIC, estando actualmente en el proceso de implantación del sistema, implantación que tiene sus propias peculiaridades en cada centro.

Los objetivos de nuestro SGIC son: 1) garantizar la calidad de las titulaciones, 2) ofrecer la transparencia exigida en el EEES, 3) organizar las iniciativas docentes de un modo sistemático que contribuyan de modo eficaz a la garantía y mejora de la calidad y 4) la acreditación del centro y/o sus titulaciones.

Nuestro SGIC se caracteriza por una normativa propia y una estructura organizativa basada en la participación del profesorado, alumnado y PAS. Y aunque aún es pronto para valorar el éxito de nuestro proyecto, sí podemos constatar algunos resultados. Así por ejemplo, en el diseño del SGIC, se ha obtenido la evaluación positiva de ANECA dentro del programa AUDIT en la convocatoria 2007/08. Pero sigue siendo del todo insuficiente la falta de reconocimiento de la labor docente del profesorado, sus esfuerzos innovadores y su implicación en el EEES, así como el liderazgo en esos procesos.

LA DIFÍCIL MEDICIÓN DE LA CALIDAD EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO; ALGUNAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS CONCRETAS

Fernando Díez Estella*

**Centro Universitario Villanueva*

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene como uno de sus objetivos primordiales asegurar, a través de la cooperación, la calidad educativa en la enseñanza superior. Esta búsqueda de la calidad en la Universidad, aunque no es un tema nuevo, se sitúa como un punto prioritario para resolver las nuevas demandas sociales. Este proceso de convergencia se inicia con unas metas muy claras que, a menudo, se olvidan o confunden con los instrumentos del proceso: estructuras de grado- posgrado, el crédito europeo...etc. Mejorar el atractivo y la competitividad de la Universidad a través de la mejora de la calidad, la empleabilidad de los titulados y la movilidad estudiantil son los ejes-clave de esta reforma. Este nuevo escenario ha supuesto la puesta en marcha de numerosas propuestas de innovación en el ámbito de la docencia universitaria. Propuestas que contribuyen a mejorar cualitativamente la práctica de la enseñanza y, en consecuencia, el proceso y los resultados de aprendizaje de los alumnos.

La LOU también define como objetivo genérico de la reforma universitaria que nos ocupa en la actualidad el de mejorar la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria: docencia, investigación y gestión. En esta comunicación se considera la evaluación de la calidad de los estudios jurídicos, considerados éstos como el resultado final de una conjunción de factores que incluyen aspectos formativos, organizativos, de planes de estudios, etc. Aunque haremos referencia –brevemente– a cómo se ha llevado a cabo tradicionalmente esta medición de la calidad en la Universidad, vamos obviar aquí los desarrollos excesivamente teóricos sobre la “calidad académica” y nos centraremos en precisar algunos indicadores –y los consiguientes mecanismos correctores– que un Centro o Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas puede considerar para llevar a cabo una medición, y –en su caso– una mejora de la calidad de sus estudios jurídicos.

Desde su incursión desde el mundo económico al mundo educativo, multitud de autores han intentado dar una definición clara del concepto de calidad en educación, siendo esto una tarea demasiado complicada debido a la variabilidad del fenómeno educativo en sí mismo. La calidad en educación supone así la apertura al análisis y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Podemos decir que existe calidad en la enseñanza cuando una Universidad forma profesionales que se integran adecuadamente a la sociedad y realizan sus actividades eficientemente y ella misma cumple su rol de investigar y producir para el desarrollo de dicha sociedad.

En el caso concreto que nos ocupa, los estudios de Derecho, podemos decir que existe calidad en la enseñanza cuando una Universidad forma buenos juristas, cualquiera que sea la rama concreta de ejercicio en la que luego se especialicen (abogados en despacho, asesorías jurídicas de empresas, miembros de Cuerpos del Estado, judicatura, etc.). Y la mejor manera de medir esta calidad será a través de la evaluación, proceso basado en el conocimiento, certeza y fiabilidad. Evaluación como camino y soporte de la calidad, como antes, durante y después de cualquier intento de mejora; evaluación con unas características y dimensiones concretas.

PROCESO DE EVALUACIÓN PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE NUTRIOLOGÍA EN MÉXICO ANTE EL CONCAPREN

Zuli Calderón-Ramos^{*}, Adriana Zambrano-Moreno^{**}, Patricia Inda-Icaza^{***}, Teresa de Jesús Rosas-Sastré^{****}, Hilda Novelo de López^{**} y Nelly Cruz-Cansino^{*}

^{}Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; ^{**}Universidad Autónoma de Nuevo León; ^{***}Universidad Anáhuac; ^{****}Universidad Veracruzana*

La acreditación en México la otorga un organismo no gubernamental y reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) e implica el reconocimiento público de la calidad y la pertinencia social de un programa educativo.

Congruentes con el marco general de los procesos de acreditación de programas educativos de nivel superior del COPAES, se crea el Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología A.C. (CONCAPREN AC), el cual presenta el marco de referencia como resultado del análisis comparativo de los estándares para la acreditación elaborados por la Asociación Mexicana de Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición AC, consensuados en foros académicos nacionales e internacionales y posteriormente adaptados a los requerimientos del COPAES.

El proceso de evaluación para la acreditación consiste en realizar un análisis sobre los indicadores de calidad que tiene el programa educativo con sustento en lo establecido por el CONCAPREN. La acreditación del programa educativo tiene como propósito conocer sus debilidades y fortalezas, así como sus áreas de oportunidad para poder dar testimonio de su nivel de calidad y orientar las tareas educativas de la institución.

El CONCAPREN tiene como objetivos establecer estándares de calidad para el mejoramiento de los programas educativos en Nutriología; establecer la metodología para el proceso de acreditación de programas educativos; fomentar el fortalecimiento de la calidad de los programas educativos en Nutriología en México y el aseguramiento de la misma, tomando en consideración los avances científicos y tecnológicos para la formación profesional del nutriólogo; contar con un registro de programas educativos en Nutriología acreditados para dar seguimiento y verificar la vigencia de la acreditación y proporcionar recomendaciones a las instituciones de educación superior, con respecto al resultado del proceso de acreditación de los programas educativos en Nutriología.

El CONCAPREN establece su propio modelo que sustentará el proceso de evaluación para la acreditación, éste incluye cinco elementos: estándares, categorías, variables, indicadores y criterios, los cuales constituyen el Marco de Referencia. Como lo establece la metodología, este proceso se desarrolla en cinco fases: 1. solicitud, 2. autoevaluación, 3. visita de verificación, 4. dictamen y 5. aseguramiento de la calidad; de las cuales se genera la información que servirá de base para la evaluación y el dictamen de acreditación que corresponda.

Hasta ahora son doce programas educativos evaluados, los cuales han cumplido con todo el proceso de acreditación; en cada una de estas se han evaluado las once categorías: profesores; currículum; servicios de apoyo al aprendizaje; estudiantes; infraestructura y equipamiento; investigación; vinculación; normatividad institucional; conducción académico administrativa; proceso de planeación y evaluación y gestión administrativa y financiera.

**EL PROCESO DE ACREDITACIÓN DE LA TITULACIÓN DE
RECREATION, PARKS & TOURISM ADMINISTRATION DE
WESTERN ILLINOIS UNIVERSITY (E.E.U.U). UN ESTUDIO DE
CASO**

Tortosa-Martínez, Juan*

**Universidad de Alicante*

El presente trabajo aborda el fenómeno de la acreditación de titulaciones en Estados Unidos desde la óptica de la titulación de Recreation, Parks and Tourism Administration de Western Illinois University. Para llevar a cabo este análisis se han llevado a cabo un estudio de caso de esta universidad concreta. En España, el tema es de actualidad ya que las universidades españolas se encuentran inmersas en el proceso de Convergencia Europea que va a suponer que todas las titulaciones pasen obligatoriamente por un proceso de verificación y acreditación supervisado por la ANECA. El concepto de acreditar titulaciones universitarias tiene una gran tradición en Estados Unidos y puede producirse a dos niveles. Por un lado, la acreditación de la institución al completo, por ejemplo, acreditar a *Western Illinois University* como institución. Por otro lado, se puede dar una acreditación especializada a un programa en concreto, por ejemplo, acreditar la titulación de *Recreation, Parks and Tourism Administration* dentro de *Western Illinois University*. Este proceso está basado en el uso de “standards”. Los “standards” son los criterios que se utilizan para evaluar la calidad del programa. Éstos definen las características del programa que se relacionan directamente con la efectividad y eficiencia de la enseñanza. Hay alrededor de 160 “standards” divididos en criterios no relacionados directamente con el currículo (Características de la unidad, Filosofía y Objetivos, Administración, Profesorado, Estudiantes, Recursos de enseñanza) y criterios relacionados directamente con el currículo (Conocimientos de base, Competencias profesionales, Especializaciones). La acreditación de la titulación de Ocio y Recreación no es un requisito obligatorio en Estados Unidos. En este país, la acreditación es más un símbolo o sello de calidad del programa, que es utilizado como herramienta de control de la calidad y como herramienta de marketing para atraer nuevos alumnos. También hay que considerar que se trata de un organismo de acreditación específico para el ámbito de conocimiento. La acreditación especializada es un proceso a través del cual una profesión organizada asume que las instituciones son responsables de mantener la calidad de la preparación profesional ofrecida por dichas instituciones. Los organismos encargados de esta acreditación especializada son evidentemente más específicos y a su vez más prescriptivos en cuanto a las posibles recomendaciones para corregir o mejorar. Otro aspecto a tener en cuenta es que la acreditación es un proceso caro y que se tiene que renovar cada 5 años. No todos los profesores están de acuerdo con y discrepan en cuanto a la importancia de este proceso. Algunos lo ven como un negocio del que prácticamente se tiene el monopolio y que por tanto la organización que lo controla acapara mucho poder. Por otro lado, parece claro que la acreditación facilita el que los programas cumplan unos requisitos mínimos de calidad y que el conjunto de los programas adquiera una mayor homogeneidad. Esto supone, en principio, una ventaja, por un lado, para los estudiantes que tienen que elegir donde cursar sus estudios universitarios, y, por otro lado, una ventaja para las organizaciones que contratan titulados en este ámbito.

OTRAS TEMÁTICAS RELACIONADAS

EN BUSCA DE VISIBILIDAD INTERNACIONAL: EL CASO DE *PNA*

Marta Molina^{*}, María C. Cañadas^{*}, Jesús Gallardo^{**}, Pedro Gómez^{*} y José Luis Lupiañez^{*}

^{*} *Universidad de Granada*; ^{**} *Universidad de Málaga*

PNA es la única revista española especializada en investigación en Didáctica de la Matemática. Es editada por el Grupo de Investigación Didáctica de la Matemática: Pensamiento Numérico (FQM-193), del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Junta de Andalucía. Los artículos que se publican en *PNA* siguen las normas APA, han sido revisados por pares y están escritos en inglés o en español. *PNA* publica estudios en Didáctica de la Matemática, experimentales o teóricos, hasta un total de tres artículos por número y cuatro números al año. Todos los artículos se encuentran disponibles gratuitamente a través de su página Web (www.pna.es). La versión impresa de la revista también se distribuye a un número reducido de destinatarios nacionales e internacionales.

Uno de principales objetivos del comité editorial es aumentar la visibilidad y calidad científica de *PNA* ampliando su ámbito de difusión a nivel internacional. En este trabajo detallamos los pasos que venimos dando para alcanzar este propósito, subrayando las principales dificultades encontradas y los logros alcanzados más significativos.

El lanzamiento de *PNA* tuvo lugar en septiembre de 2006 como respuesta a la ausencia de revistas españolas especializadas en investigación en Didáctica de la Matemática, un hecho que es consecuencia del carácter emergente que esta área de investigación tiene en España. En comparación con otras disciplinas, la visibilidad de las investigaciones en Didáctica de la Matemática es todavía escasa en revistas internacionales, particularmente en aquellas incluidas en los índices de impacto más influyentes. Por otra parte, la Didáctica de la Matemática a nivel internacional sigue siendo una disciplina científica relativamente joven con sólo tres revistas de investigación incluidas en el Social Science Citation Index: *Journal for Research in Mathematics Education* (EEUU), *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* (México) y *Boletim de Educação Matemática* (Brasil).

En este contexto venimos trabajando para incluir a *PNA* en diferentes índices y bases de datos de revistas de investigación, principalmente del área de Ciencias Sociales. Como resultado de este esfuerzo, *PNA* se encuentra en la actualidad indexada en 22 índices y bases de datos, nacionales (e.g., CSIC, DICE e INRECS) e internacionales (e.g., Latindex, MathEduc y ZDB). El cumplimiento de los criterios de calidad exigidos por estos índices y bases de datos ha servido para definir el formato actual de la revista (un ejemplo es la inclusión de la referencia completa de cada artículo en la primera página del mismo). De igual manera, otros criterios han influenciado la política editorial de la revista, que se ha ido modificando progresivamente desde su aparición.

Las acciones actuales del consejo editorial de *PNA* se centran principalmente en la búsqueda de estrategias para conseguir (a) la inclusión de la revista en un mayor número de índices y bases de datos de prestigio, (b) la citación regular en revistas de impacto y (c) la sistematicidad en la aplicación de criterios de calidad para la eventual publicación de los artículos recibidos.

**EL MÉTODO DEL CASO COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN
LA LICENCIATURA DE VETERINARIA: CONSIDERACIONES
DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ESTUDIANTE**

Marta Borobia Frías*, Carolina Luna Valiente*, Marta Ruiz de Arcaute* y Araceli Loste Montoya*

**Universidad de Zaragoza*

En esta comunicación recogemos nuestra experiencia como alumnas de la Licenciatura de Veterinaria, con la metodología del caso. En ella se tratan las diferentes modalidades de casos trabajados y se discuten sus ventajas e inconvenientes. También se analiza su utilidad y aplicación en el desarrollo de la vida profesional.

La Licenciatura de Veterinaria proporciona a los alumnos una amplia formación en el estudio, discusión y presentación de casos clínicos a través de distintas asignaturas impartidas principalmente durante los últimos tres años de carrera, a lo largo de los cuales los estudiantes se enfrentan a distintos modelos de trabajo con casos que incluyen diversas variaciones: forma de resolución (individual o en grupo), tiempo del que se dispone para resolverlo, posibilidad de disponer o no de sesiones de tutorías y presentación final del trabajo realizado (memoria, exposición oral o publicación).

La preparación de una memoria final exige al alumno poner en práctica su capacidad para redactar, lo que supone una experiencia positiva siempre y cuando se disponga de tiempo suficiente para hacer un trabajo de calidad. En caso de no disponer de éste, las tutorías pueden jugar un papel importante si se emplean no solo para que el profesor proporcione información a los alumnos sino también para que éstos le vayan exponiendo las conclusiones a las que van llegando hasta resolver el caso. De este modo, se podría prescindir del trabajo escrito.

La elaboración y exposición oral de una presentación de PowerPoint exige al alumno poner en práctica su capacidad para realizar este tipo de trabajo y para defenderlo públicamente. Consideramos que se deben tener en cuenta algunos aspectos que pueden comprometer la finalidad de estas actividades y la calidad de los resultados obtenidos, como son conocer el funcionamiento del programa informático, las recomendaciones para elaborar una presentación de calidad o la existencia de posibles problemas de incompatibilidad entre equipos; así como disponer de ordenador, de herramientas que permitan la digitalización de imágenes y de tiempo.

La publicación del caso clínico es una iniciativa muy positiva para los estudiantes ya que les permite vincularse con un caso concreto, mejora su actitud a la hora de enfrentarse a la resolución de éste, compensa el tiempo y esfuerzo invertidos y mejora la relación entre los miembros del grupo y entre éstos y el profesor responsable del caso. Además, los alumnos se exigen más a sí mismos, ya que deben superar una evaluación por parte de la revista, de la cuál dependerá la publicación o no del caso.

Como recién licenciadas en Veterinaria y estudiantes de Tercer ciclo en la actualidad, consideramos que el trabajo con casos clínicos, en sus diversas modalidades, es una herramienta docente de gran utilidad en la formación de los estudiantes, ya que les permite tomar contacto con métodos de trabajo indispensables durante su futuro ejercicio profesional.

**EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE NUTRICIÓN.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

Teresita de Jesús Saucedo-Molina*, Javier Villanueva Sánchez*, Nelly del Socorro Cruz Cansino* y Amanda Peña Irecta*

**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

En la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, como en muchas instituciones de nivel superior, la tutoría es considerada una ayuda sistemática dirigida a alumnos, cuyo propósito es proporcionar herramientas eficaces para que logren que el proceso educativo se convierta en una meta alcanzable al producirse en ellos una actitud asertiva. Se hace necesario identificar que componentes de la acción tutorial son relevantes para mejorar el modelo de tutorías.

Objetivo: Evaluar la acción tutorial en los alumnos de la licenciatura de Nutrición, del Instituto de Ciencias de la Salud durante el período 2007-2009.

Se aplicaron 1440 encuestas de opinión del alumnado sobre la acción tutorial en un período de tres años, a estudiantes de segundo a octavo semestre de la licenciatura en nutrición de 18 a 23 años de edad. El cuestionario semiestructurado que consta de 25 reactivos, fue sometido a un análisis factorial de componentes principales con rotación VARIMAX. Se obtuvieron tres factores (50.3 % de la varianza explicada): 1) Contenido (11 reactivos), 2) Participación (4 reactivos) y, 3) Organización (4 reactivos) en la acción tutorial con un α de Cronbach total de 0.852.

Es claro apreciar como la acción tutorial en dos de sus factores, contenido y organización, muestran un incremento en sentido positivo por parte de los alumnos, del 2007 al 2009 del 48.4 % al 64.8 % opinaron que siempre es adecuado el contenido de la acción tutorial, y del 52.7 % al 61.6 % en la organización emiten igual opinión, ambos con $p < 0.01$.

En cuanto al factor participación, este reporta una evaluación en sentido inverso, durante estos tres años del 83.3 % al 75.6 % opinaron que nunca participan, $p < 0.05$. Este hallazgo muy probablemente se deba a que a partir del 2007, en la licenciatura en nutrición, una de las modificaciones al modelo tutorial, consistió en implementar la tutoría grupal con el propósito de atender las necesidades del total de la población, y las preguntas que integran este factor están relacionadas precisamente con la atención individualizada. Debe remarcarse que una de las preguntas que conforman el factor uno (contenido), específicamente se refiere a si la tutoría como se da actualmente debe mantenerse, los porcentajes por año, en la categoría de respuesta "Sí, tal y como está" fueron: 63.8 % en 2007; 63.2 en 2008; 73.1 % en 2009, ($J_i^2 = 39.9$, gl 8, $p < 0.001$).

Durante el periodo de estudio, el contenido de la tutoría y su organización han mejorado de acuerdo a la percepción de los estudiantes. Se corrobora la necesidad de mantener el modelo de tutoría grupal según opinión de los participantes. La atención individual reconocen ha sido limitada. Diseñar estrategias de atención individualizada para reforzar el modelo establecido.

DISEÑO DEL GRADO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (UNIR). METODOLOGÍA EMPLEADA Y RESULTADOS OBTENIDOS

Ángel Cobacho López*

**Universidad de Murcia*

La presente comunicación aborda el proceso de creación de gran parte de la Memoria del Grado en Derecho de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Su Rector, D. José María Vázquez García-Peñuela, se puso en contacto conmigo a finales del curso 2007-2008 con el fin de solicitar mi colaboración en la tarea de construir, desde sus inicios, una memoria de grado para una Universidad que, entonces, aún se encontraba en proceso de creación —sería reconocida por el Parlamento de la Comunidad Autónoma de La Rioja por la Ley 3/2008, con fecha 13 de octubre de 2008, «como una universidad española, privada, con personalidad jurídica propia, establecida en La Rioja, que se distinguirá por sus estudios a distancia»—. El Anexo I del R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, recoge diez apartados que, en todo caso, habrán de aparecer en los proyectos de Título Oficial de Grado presentados por cualquier Universidad española para la solicitud de verificación de títulos oficiales de Grados y Máster: descripción del título, justificación, objetivos, acceso y admisión de estudiantes, planificación de las enseñanzas, personal académico, recursos materiales y servicios, resultados previstos, sistema de garantía de calidad del título, calendario de implantación. Las mismas diez categorías se reproducen en la Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster), que la ANECA sitúa dentro del programa VERIFICA de ordenación de enseñanzas universitarias oficiales. Mi función se centró en la elaboración de cuatro de esos diez puntos; en particular, los referentes a la descripción del título, a su justificación, a sus objetivos y a la planificación de las enseñanzas. El trabajo sobre el resto se centralizó desde los aún futuros órganos de gobierno de la Universidad, por estar dotados de un carácter más común a todas las titulaciones y menos específico, por tanto, del Grado de Derecho. A esto se unió la peculiaridad del carácter privado y a distancia de la UNIR, que necesariamente requirió la adaptación de algunas condiciones establecidas en el Real Decreto suprascripto. Con esta comunicación pretendo referirme, en primera persona y con el conocimiento de causa que otorga el haber acometido una labor como la descrita —siempre en estrecha y necesaria colaboración con compañeros encargados de otros títulos y directivos de la nueva Universidad—, a los aspectos más fundamentales de mi trabajo: metodología observada, fuentes consultadas con mayor frecuencia, resultados previstos y saldo final. Puedo adelantar que, a día de hoy, la UNIR cuenta con un Grado en Derecho aprobado por la ANECA, que entrará en vigor el próximo curso académico.

FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO NOVEL EN LA UNIVERSIDAD. LA RETROALIMENTACIÓN EN LA ACCIÓN DOCENTE

Juan Francisco Martínez Gallegos*, Miriam Furné Castillo*, Amalia Pérez
Jiménez*, Beatriz Clares*, José L. Arias* e Isabel Plaza del Pino*

**Universidad de Granada*

El futuro de la docencia en la universidad española pasa por potenciar el desarrollo y conocimiento de actitudes, habilidades y metodologías docentes del profesorado de reciente incorporación. Hasta fechas muy recientes la formación docente del profesorado novel ha sido una labor poco potenciada por el sistema universitario; el reconocimiento de esta necesidad de apoyo a los nuevos profesores está potenciando la realización en la mayoría de universidades españolas de diferentes actividades con este objetivo. En este sentido, entre otras acciones, la Universidad de Granada actualmente está realizando la 2ª edición del Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria; el segundo bloque del citado curso está encaminado al perfeccionamiento de la labor docente del profesorado novel mediante la formación, asesoramiento, práctica e intercambio de experiencias con profesorado experimentado (mentorización). Como metodología de trabajo en la mentorización de nuestro grupo de profesores noveles los profesores experimentados han empleado el taller como herramienta formativa alternativa a las clásicas sesiones teóricas o a la simple observación de docencia de los profesores experimentados. Dentro de la acción docente la comunicación constituye una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que la comunicación sea eficaz debe reunir ciertas características destacándose una dinámica bidireccional de intercambio de información o retroalimentación entre los interlocutores. Por tanto el objetivo del taller desarrollado fue la puesta en práctica y evaluación de la comunicación en el aula centrándose específicamente en la importancia de la retroalimentación en la comunicación. Se realizaron dos ejercicios, en el primero de los cuales la información era transmitida verbalmente de forma unidireccional por el profesor, mientras que en el segundo se permitía la retroalimentación entre profesor y alumnos mediante intercambio comunicativo verbal y visual. Las principales conclusiones prácticas formativas que se obtuvieron de los ejercicios del taller fueron las siguientes: 1) La retroalimentación entre profesor y alumno es de vital importancia como mecanismo de transmisión, recepción, comprensión y aprendizaje; 2) La retroalimentación debe permitir intercambiar información tanto verbal como no verbal entre el profesor y su alumnado; 3) La ausencia de retroalimentación generará por un lado inseguridad y confusión en el profesor acerca de la correcta recepción del mensaje transmitido, y por otro lado comprensión inadecuada y falta de motivación del alumnado. Por tanto la comunicación en el aula no debe ser una mera transmisión de información sino un acto más complejo en el cual la información fluya en ambos sentidos entre profesor y alumnos. Desde nuestro punto de vista como profesorado novel, la experiencia innovadora del empleo del taller como metodología formativa permite adquirir de forma amena, sencilla e intuitiva las competencias buscadas en la planificación del taller; además el intercambio de opiniones y experiencias en el aula entre los profesores noveles y experimentados enriquece notablemente la discusión de los resultados obtenidos. Todo ello unido a la versatilidad y variedad de ejercicios que ofrece la puesta en práctica de talleres muestra esta metodología como una herramienta adecuada para la formación de profesorado novel universitario.

FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO NOVEL EN LA UNIVERSIDAD. ESTILOS DE COMUNICACIÓN

Beatriz Clares*, José L. Arias*, Miriam Furné Castillo*, Juan Francisco Martínez Gallegos*, Pilar Cerezo González* e Isabel Plaza del Pino*

**Universidad de Granada*

El proceso de formación de un profesor novel requiere, no sólo de una mejora en el conocimiento de los contenidos teórico-prácticos de las asignaturas de su área de conocimiento, sino también de una mejora de las técnicas de comunicación e interacción con el estudiante. Sólo así, el profesor logrará que su labor didáctica sea de calidad y, de esta forma, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el profesor principiante precisa de un proceso de formación en técnicas didácticas, ya que por sí sólo es difícil que adquiera las competencias necesarias en esta materia para su labor docente. Una forma muy adecuada de lograr este objetivo es la creación de grupos de trabajo entre profesores principiantes y profesores experimentados, acción que se ha realizado dentro de la fase mentorizada de la 2ª edición del Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria de la Universidad de Granada.

Los profesores principiantes debemos reconocer los diferentes estilos de comunicación, sus ventajas e inconvenientes, y clasificar el estilo propio así como identificar los mejores instrumentos para mejorarlo o adaptarlo a las necesidades de enseñanza.

La principal herramienta propuesta por los profesores experimentados para lograr nuestro objetivo ha sido la realización de talleres. Estos constaban dos partes bien definidas: i) identificación de los diferentes estilos de comunicación, y ii) experimentación de estos estilos en diferentes situaciones docentes mediante ejercicios de representación de papeles (“role-playing”).

En base principalmente a los casos prácticos desarrollados los profesores principiantes hemos llegado a la conclusión de que la mejor forma de actuar en la relación profesor-alumno es de forma asertiva. De hecho, el profesor principiante debe ser capaz de identificar el tipo de actitud que le muestra el alumno (pasiva, agresiva o asertiva), para así manejarla en consecuencia. El profesor novel debe ser consciente de que la evolución de la actitud del docente en su relación con el alumno, en determinadas situaciones, puede pasar por todos los estilos de comunicación, hecho a veces consecuencia de la propia evolución del interlocutor de inhibido a agresivo, o viceversa. En cuanto a los derechos asertivos, se concluye su necesidad tanto en el emisor como en el receptor. El taller también ha permitido que el profesor novel se dé cuenta de lo difícil que es ser asertivo en todo momento, especialmente en situaciones extremas.

La constitución de grupos de trabajo entre profesores experimentados y profesores noveles permite eficientemente la mejora de la calidad de la enseñanza de estos últimos. La experiencia que el profesor experimentado pone a disposición del novel es una herramienta que este último debe aprovechar, p. ej., en la adquisición de competencias relacionadas con la interacción profesor-alumno y los estilos de comunicación. En este caso concreto, estos grupos de trabajo han logrado que reflexionemos sobre las ventajas relacionadas con la asertividad en la relación con los alumnos, y sobre la necesidad de poner en práctica este comportamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

SISTEMAS DE GARANTÍA INTERNA DE LA CALIDAD DE LOS CENTROS DE LA UPCT-DEL DISEÑO A LA IMPLANTACIÓN

Amanda Mendoza Arracó*

**Universidad Politécnica de Cartagena*

Los Centros son responsables de organizar las enseñanzas y los procesos académicos, administrativos y de gestión conducentes a la obtención de títulos oficiales.

Los sistemas de garantía interna de la calidad (SGIC) son herramientas para organizar la actividad de un Centro orientándola al cumplimiento de su misión a través de la satisfacción de las necesidades de sus grupos de interés.

Los Centros de la Universidad Politécnica de Cartagena han estado trabajando en el diseño de sus SGIC en el marco de la primera convocatoria del programa AUDIT. Como resultado de su participación todos los Centros de la Universidad disponen de un mismo sistema. En el que se aborda:

- Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad.
- Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos.
- Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes.
- Cómo el Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico.
- Cómo el Centro gestiona y mejora sus recursos materiales y servicios.
- Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta los resultados.
- Cómo el Centro publica la información sobre las titulaciones.

Con unos principios de trabajo:

- Orientación a los grupos de interés.
- La gestión por procesos.
- La mejora continua.
- Medición y utilización de sus resultados.
- Información y rendición de cuentas.

En este momento, cuando están abordando la implantación del SGIC diseñado, es cuando se están enfrentando al reto de cambiar sus rutinas de trabajo con el esfuerzo que este tipo de iniciativas supone en cualquier organización.

TUTORÍA ACADÉMICA Y VALORES EN UNA UNIVERSIDAD DIVERSA

Teresa Cañedo-Argüelles*

**Universidad de Alcalá*

La Universidad actual exige a su profesorado, y en particular a la figura del Tutor, la reorientación de su estrategia formativa y de su propia formación para poder adaptarse a la creciente diversidad de situaciones y de alumnos. También han cambiado los objetivos de la Universidad europea al involucrarse en la formación ética y humana del alumnado en la medida que estos factores actúan sobre el estímulo cognitivo.

Esta imbricación entre elementos cognitivos y volitivos y la consideración de una realidad social que es diversa por naturaleza, inspira los objetivos de la nueva concepción académica orientados en buena medida a la atención a los derechos humanos relacionados con la diversidad y con la integridad. Ello obliga al profesor a premunirse él mismo de cualidades que le permitan dar cumplimiento a las nuevas exigencias sociales y humanas de la Universidad, que van inexorablemente unidas a las netamente académicas. Entre los objetivos académicos actuales canalizados mediante las funciones instructiva, investigadora y tutorial, es ésta última es la que actúa mas directamente en el campo volitivo y la que permite trascender con mayor flexibilidad el ámbito estrictamente académico y profesional.

Con el Plan de Bolonia los aspectos relacionados con las inquietudes particulares de cada estudiante y con los valores humanos cobran importancia en pie de igualdad con aquellos otros de carácter estrictamente académico. El Tutor, mas allá de transmitir unos conocimientos y unos mecanismos de aprendizaje, debe impulsar el estímulo por el conocimiento, orientar las actitudes y autoexigirse la interiorización de esos mismos valores, de tal modo que su figura no cumple ya las funciones propias de una correa transmisora sino la de un referente de vida. Y no se trata ésta de una opción personal que concierna a la particular voluntad o carácter de cada profesor . Por el contrario es una obligación insoslayable como docente. Al igual que asume un rol preponderante como maestro y como especialista de un determinado campo del saber, así mismo el Tutor debe adoptar un criterio sistemático e intencional para *saber ayudar a quien aprende* y ser portador de los valores que pretende inculcar.

CONSTRUCCIÓN DE UN BIOMODELO PARA EL APRENDIZAJE DE LA EXTRACCIÓN DE SANGRE EN ANIMALES

Araceli Loste Montoya*, Juan José Ramos Antón*, Luis Miguel Ferrer Mayayo*, Aurora Ortín Pérez*, M. Carmen Marca Andrés* y Marta Borobia Frías*

**Universidad de Zaragoza*

Las asignaturas de Patología General y Propedéutica clínica, troncales y cuatrimestrales, son cursadas por los alumnos de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Zaragoza durante el 3^{er} año de la licenciatura. Estas dos asignaturas tienen una importante carga práctica y son fundamentales para el estudio, en los cursos posteriores, de las asignaturas de tipo clínico como Patología Médica y de la Nutrición, Patología Quirúrgica, Reproducción y Obstetricia, Enfermedades Parasitarias o Infecciosas entre otras. En los últimos años, el número de alumnos matriculados por curso oscila entre los 180 y 200.

La obtención de diferentes muestras biológicas en los animales es una de las competencias específicas profesionales que deben de adquirir los estudiantes y que se recogen en estas asignaturas. Para la adquisición de estas habilidades se requiere que el estudiante, tras la demostración del profesor, se habitúe al manejo del material y a la correcta sujeción del animal. Para ello es necesario contar con un número suficiente de animales vivos.

Para hacernos una idea, en la práctica de extracción de sangre, si los alumnos (198) deben aprender a obtener la muestra de dos venas, cefálica y yugular, y si solo practican una vez, supone 396 pinchazos en los animales. En la actualidad contamos con 4 perros, por lo que cada animal tendría que soportar unos 99 pinchazos en un cuatrimestre. Como hemos dicho, para que un alumno adquiera confianza debería repetirlo varias veces, lo que podría suponer hasta 400 pinchazos en un perro.

La limitada disposición de animales y las últimas normativas sobre experimentación y bienestar animal (Directiva 86/609/CEE del Consejo, de 24 de noviembre de 1986; RD 1201/2005, de 10 de octubre), que limitan mucho la utilización de animales, tanto con fines docentes como para investigación, nos ha llevado a plantear la utilización de modelos animales como un método complementario a la docencia tradicional. La Comisión Ética de la Universidad de Zaragoza propone la utilización de modelos animales para el aprendizaje de los alumnos en la toma de muestras como paso previo a la obtención de muestras en los animales vivos.

Para ello hemos fabricado un modelo que simula una extremidad anterior de perro y permite al alumno familiarizarse con la manera más adecuada de sujetar la extremidad, cómo ingurgitar la vena y el manejo de la aguja y jeringa con una sola mano. Lleva incorporado una bolsa que permite introducir un líquido por el circuito, de manera que al pinchar la vena se obtenga una muestra que simule a la sangre. Con estos modelos no pretendemos sustituir el uso de animales, sino que planteamos su utilización como un método alternativo seguro, que permita a los alumnos practicar más y adquirir la competencia profesional de obtención de una muestra de sangre y sirvan como un complemento a las prácticas con animales vivos. De esta manera, los alumnos pueden practicar reiteradamente en los modelos y adquirir la confianza suficiente antes de pasar a tomar las muestras en el animal vivo.

**LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIA, UNA
HERRAMIENTA EFICAZ PARA EL SEGUIMIENTO DE
TÍTULOS UNIVERSITARIOS OFICIALES**

Clemencia Egea Fernández* y Antonio José Mula Gómez*

**Dirección General de Universidades y Política Científica. Consejería de
Universidades, Empresa e Investigación. Región de Murcia*

Partiendo de la participación activa de las Comunidades Autónomas en el proceso de seguimiento de títulos universitarios oficiales, previo a la acreditación de los mismos, conforme establece el artículo 27 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, sobre la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el marco de la adaptación de las universidades españolas al EEES, esta comunicación pretende poner de manifiesto la utilidad de los sistemas de información universitaria como herramienta para el proceso de seguimiento de títulos y, de forma concreta, la utilización de los cuadros de mando que generan estos sistemas, al guardar toda una serie de datos sobre distintos indicadores, suministrados por las universidades, que pueden ser utilizados en el proceso de seguimiento.

La fiabilidad y comparabilidad de los datos, la definición de indicadores, los métodos de cálculo y su validación, constituyen las principales dificultades a la hora de establecer un sistema de cuadro de mandos que sirva para la toma de decisiones políticas y de gestión en el ámbito universitario, pero que también pueden ser una herramienta eficaz, en nuestro caso, para el seguimiento de los títulos universitarios.

En esta comunicación se aporta como ejemplo de apoyo a la toma de decisiones en la gestión de la política universitaria el cuadro de mandos del Sistema Universitario de la Región de Murcia, que puede servir como herramienta a utilizar en el seguimiento de títulos universitarios oficiales, al recoger, ya validadas y depuradas, variables suministradas por las universidades e indicadores estadísticos establecidos en el sistema, consensuados previamente con las universidades.

INNOVACIÓN DOCENTE I

LA PROTECCIÓN DE LA SALUD PÚBLICA EN EL MARCO COMUNITARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN

Enrique Gea Izquierdo*

**Junta de Andalucía, Consejería de Salud, Escuela Andaluza de Salud
Pública*

Con origen en la Estrategia Comunitaria de Salud y Seguridad en el Trabajo (2007- 2012) de la Unión Europea, se aprueba la Estrategia Andaluza de Seguridad y Salud en el Trabajo 2010- 2014. Ésta considera como base la promoción de la salud.

Objetivos: Favorecer el tratamiento de la prevención de riesgos laborales (PRL) en los diferentes niveles educativos, mejorar el cumplimiento de la normativa de PRL y la eficacia en la actuación de los técnicos habilitados, fomentar y divulgar las buenas prácticas en las Administraciones Públicas y perfeccionar los sistemas de información e investigación.

Considerando que la evolución del número de enfermedades profesionales entre 2004 y 2008 ha disminuido un 71,3% y que los accidentes de trabajo con baja en jornada de trabajo, para el mismo periodo, ha mantenido una tendencia decreciente en cifras absolutas de 7,14%; es preceptivo mantener un marco de I + D + i en la seguridad y salud laboral.

Aplicación: Integración institucional de la Comunidad Autónoma de Andalucía en la futura red nacional de institutos públicos de investigación. Promoción de la creación y mantenimiento de grupos de investigación universitarios con dedicación estable a temas relacionados con la PRL así como mejora de la formación en esta materia. Configuración mediante planes de consolidación de carácter bienal.

Resultados (esperados): Promoción de acciones para mejorar el tratamiento de la PRL en la formación universitaria con carácter general y atendiendo al marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia). Fomentar la formación de posgrado en PRL y refuerzo de las instituciones orientadas a la protección de la salud. Reducción sostenida y significativa de la siniestralidad laboral así como la mejora de las condiciones de trabajo. Reducción del déficit de profesionales de PRL especializados en ciertos niveles formativos.

MODELO ESTRATÉGICO EN SALUD LABORAL: INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN

Enrique Gea Izquierdo *

**Junta de Andalucía, Consejería de Salud, Escuela Andaluza de Salud Pública*

El estudio de la Salud Laboral (SL) incluye diferentes disciplinas que operan en un contexto globalizador.

El Campus Virtual de SL (Modelo Estratégico) es una red de personas, instituciones y organizaciones que comparten cursos, recursos, servicios y actividades de educación, información y gestión del conocimiento en acciones de formación e investigación. Presenta los siguientes principios: bien público, trabajo en red, solidaridad, aseguramiento de calidad, educación permanente, capacidades locales, sostenibilidad, convergencia y estándares. Dispone de los nodos (niveles): institucional, regional y nacional.

Objetivos: Garantizar la información que permita alcanzar la masa crítica para el desarrollo en SL, comunicación, impacto probable, promoción de capacidades y competencias, organización, funcionamiento y potencialidades para el trabajo en red, mejora continua de las competencias de trabajo/prácticas mediante la innovación en las tecnologías de la información y comunicación y en el desempeño de los programas de educación permanente en salud.

Justificación: Necesidad de la creación de un Entorno universitario único, como un marco que potencie nuevas formas de colaboración en SL. Formalización de herramientas específicas de contribución y objetivos interactivos de desarrollo.

Aplicación: Creación de grupos docentes/ investigadores orientados a los mismos fines mediante la integración en observatorios científicos. Gestión del Sistema Universitario (Modelo Estratégico) mediante políticas de gobernabilidad y representatividad de los diferentes actores. Activación de la estructura organizativa, procesos de instrumentación, monitoreo y seguimiento en el cumplimiento de acuerdos y compromisos. Implicación de diversas organizaciones: formadoras, servicios, investigación, agencias de cooperación y sociedad civil.

Resultados (esperados): Banco de buenas prácticas en SL y de metodología y documentación científica que permita el acceso a la comunidad, fomentando una cultura global colaborativa. Aporte de las herramientas necesarias que permitan crear, compartir y colaborar en el desarrollo de recursos educativos mediante la participación abierta y descentralizada de carácter institucional y/o personal. Correcta difusión de calidad bajo el nuevo entorno de conocimientos (espacio único), contribuyendo a la generación de un recurso continuado unificado en seguridad y salud en el trabajo.

**DESARROLLO DE UN BLOG SOBRE TERAPIA
OCUPACIONAL APLICADA BASADA EN LA EVIDENCIA
CIENTÍFICA MEDIANTE LA REALIZACIÓN DE UN
TRABAJO GUIADO, AUTÓNOMO Y COOPERATIVO DE
LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA TERAPIA
OCUPACIONAL APLICADA DE LA UMH**

José Antonio Piqueras Rodríguez*, Isabel Guilabert Torregrosa* y José
Manuel Campillo Martínez*

**Universidad Miguel Hernández de Elche*

La asignatura “Terapia Ocupacional Aplicada” (2º curso, Diplomatura de Terapia Ocupacional, Universidad Miguel Hernández de Elche) trata que el estudiante aprenda a aplicar los métodos y técnicas de evaluación y tratamiento de la terapia ocupacional en los ámbitos de desempeño profesional más frecuentes: salud mental, discapacidad intelectual, espectro autista, discapacidad física y sensorial, daño cerebral y marginación social. Fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje activos, que complementen el método docente tradicional, es uno de los objetivos que persigue nuestro equipo docente. Los “Blogs” son un recurso tecnológico relativamente nuevo, que ofrece la oportunidad de explorar usos y adaptaciones para el proceso enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, la correcta utilización de los blogs puede mejorar la motivación y enseñar habilidades o competencias muy útiles para la práctica clínica real, que el entorno de la clase “tradicional” no aborda (Kajder y Bull, 2003). Con el fin de complementar los contenidos teóricos de la asignatura con unos aprendizajes más activos, significativos y procedimentales, el objetivo general de esta acción de innovación docente es desarrollar un blog sobre terapia ocupacional aplicada basada en la evidencia científica mediante una actividad guiada, autónoma y cooperativa de los estudiantes de esta asignatura durante el curso 2009/2010. Los objetivos específicos de esta acción son que los estudiantes aprendan a: buscar información científica relevante sobre terapia ocupacional basada en la evidencia; realizar un análisis y comentario crítico de la bibliografía más actualizada sobre el tema; valorar dicha información mediante la revisión de los trabajos de otros compañeros, siguiendo el esquema empleado en los sistemas de revisión por pares de las principales revistas científicas; utilizar blogs y herramientas basadas en Web 2.0 y; disponer de una web que ofrezca una selección de las mejores fuentes de evidencia científica respecto a las intervenciones de la terapia ocupacional. La acción de innovación plantea la construcción de un blog (<http://terapiaocupacionalaplicadaumh.blogspot.com/>) (mediante herramientas Web 2.0: Blogger, Google Docs, etc.), así como la realización de dos actividades por parte de los estudiantes: la realización de un comentario de un artículo científico sobre tratamientos de terapia ocupacional basados en la evidencia (estudios de caso, diseños experimentales, revisiones cuantitativas o cualitativas, etc.) y la revisión de estos comentarios por parte de otros compañeros, a modo de las revisiones por pares. Posteriormente los trabajos revisados son publicados y sometidos a votación por parte de los compañeros, así como por otros seguidores/lectores del blog. En este trabajo

presentamos los resultados preliminares de esta acción de innovación educativa aportando datos sobre las estadísticas del blog, la evaluación multiaxial del trabajo de los estudiantes (por parte de los profesores, de los compañeros y de los seguidores/lectores del blog) y sobre la evaluación de la iniciativa de innovación docente mediante una encuesta centrada en el grado de adquisición de las competencias mencionadas y los objetivos de la acción y el grado de satisfacción con la actividad.

ANÁLISIS DE RECURSOS TURÍSTICOS ESPECIALIZADOS

Antonio Mihi Ramírez^{*}, Carmen Lizárraga Mollinedo^{*} y Valentín Molina Moreno^{*}

^{}Universidad de Granada*

El correcto aprendizaje de la segmentación de los recursos turísticos es una herramienta fundamental para los estudiantes de último año de la Diplomatura en Turismo ya que permite la aplicación eficiente de las estrategias competitivas.

Por ello, en base al aprendizaje basado en problemas (Gutierrez y Pirrani, 2009) los alumnos llevan a cabo una segmentación de los recursos turísticos de especial interés de una ciudad turística española, realizando propuestas que permitan un mejor aprovechamiento de estos recursos.

Objetivos.

- Mejorar la calidad de las enseñanzas sobre segmentación estratégica.
- Aplicar las técnicas adquiridas en las clases, con la finalidad de aprender a potenciar la explotación de los recursos turísticos.
- Realizar las prácticas de la asignatura de una manera novedosa, motivadora, atractiva y muy instructiva.

Una vez adquiridos los conocimientos teóricos necesarios los estudiantes analizan los recursos turísticos de segmentos relevante de una ciudad, como el turismo de aventura, el turismo cultural de museos y sitios de interés, el turismo gastronómico, ecológico etc. para plantear estrategias que permitan mejorar la explotación actual y potencial de estos recursos obteniendo un mayor valor.

Comparando los conocimientos iniciales recogidos en un cuestionario pasado al inicio con un cuestionario final sobre los mismos conocimientos, se ha podido comprobar cómo la asimilación de los conocimientos de la materia ha resultado mayor, más amena y efectiva que con la metodología seguida hasta entonces.

Además, el rol del profesor se ha ampliado. Tal como propugna la metodología sobre Aprendizaje basado en Problemas, se ha pasado de ser meros transmisores del conocimiento a ser guías y facilitadores.

**INSTRUMENTOS PARA ASEGURAR LA CALIDAD
DOCENTE Y EL SEGUIMIENTO DISCENTE EN
CREATIVIDAD Y DISEÑO GRÁFICO EN PUBLICIDAD Y
RELACIONES PÚBLICAS**

Daniel Tena Parera*, Anna Isabel Entenza Rodríguez*, Jose Manuel
Martínez Bouza*, Leonor Balbuena* y Jordi Colet*

**Universidad Autònoma de Barcelona*

Una de las exigencias del proceso de implantación de la metodología Bolonia es aumentar el seguimiento de los estudiantes para mejorar su autoaprendizaje y aumentar sus competencias. Esto si bien es un ideal, en el momento de aplicarlo a asignaturas donde la evaluación del trabajo del estudiante está muy condicionada por la subjetividad de su trabajo (por ejemplo en creatividad y diseño gráfico), presenta una doble dificultad: a/ ofrecer al estudiante información útil para mejorar su autoaprendizaje, y b/ ofrecerle los criterios, de carácter objetivo, que van a permitir su evaluación. El presente trabajo consiste en la presentación de los instrumentos de seguimiento de la docencia en ECTS que desde el año 2003 se han estado probando en la prueba piloto de la Generalitat de Catalunya en la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas para la convergencia al EEES en las asignaturas de creatividad y diseño gráfico. El resultado de la reflexión realizada por este equipo de docentes se concreta en una serie de instrumentos docentes que ayudan a mejorar el rendimiento de los estudiantes y a mejorar la calidad docente a lo largo de las diferentes asignaturas del curriculum específico del ámbito. En este documento se presentan cada uno de los instrumentos utilizados por estudiantes y profesores (guía del estudiante, índice de portfolio, campus virtual, fichas de las actividades y rúbricas...) a lo largo de las diferentes asignaturas de creatividad y diseño gráfico en la titulación de Publicidad y relaciones Públicas de la Universidad Autònoma de Barcelona. Los presentaremos relacionándolos con los objetivos de su uso, las correlaciones entre ellos y con la valoración que de ellos hacen los estudiantes. El resultado es la visualización del conjunto de instrumentos. Estos instrumentos han sido desarrollados año tras año y están listos para la implantación del nuevo plan de estudios de grado. Su validez está avalada por la experiencia de los docentes que los han confeccionado y por la opinión de los estudiantes.

**PROPUESTA DE APLICACIÓN DE PRUEBAS
DIAGNÓSTICAS Y FORMATIVAS UTILIZANDO EL
SOFTWARE EDUCATIVO MOODLE**

Gerardo Antonio Márquez Rondón* y Caridad Rosario Carolino Rangel*

**Centroccidental Lisandro Alvarado – UCLA – Barquisimeto – Venezuela*

El rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas del área contable del Departamento Académico de Contabilidad del Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (DAC de la UCLA) refleja que el 60 % de las asignaturas administradas presentan rendimiento crítico; por lo que la presente investigación se enmarca en la modalidad de investigación documental y de campo a fin de proponer la aplicación de pruebas diagnósticas y formativas como estrategia instruccional en las asignaturas impartidas por el referido departamento, utilizando herramientas computacionales y de Internet con el uso del módulo de cuestionario del software educativo Moodle, como medio de información y evaluación, para ello se caracterizó el proceso de evaluación de los aprendizajes; se diagnosticó la aplicación de las pruebas formativas, el uso de herramientas computacionales y de Internet por parte de los docentes del referido departamento; se describió el módulo cuestionario del ya citado software, y por último se presentó una simulación de la aplicación de las pruebas diagnósticas y formativas tomando como base la Unidad I denominada Auditoría de las Existencias y Costo de Venta, de la asignatura Auditoría II del plan de estudios del programa de Licenciatura en Contaduría Pública. Para diagnosticar tanto la aplicación de las pruebas diagnósticas y formativas como el uso de herramientas computacionales y de Internet por parte de los docentes del referido departamento se trabajó con el 64 % de los docentes adscritos al referido departamento en el lapso académico 2008-2. Los resultados demuestran que la mayoría de los docentes están de acuerdo con aplicar las pruebas formativas y en utilizar los recursos computacionales e Internet en la administración de las asignaturas del área contable.

Para generar la propuesta el DAC de la UCLA cuenta con los recursos humanos, físicos y financieros para desarrollar y poner en marcha la propuesta como estrategia instruccional para enfrentar la criticidad de las asignaturas ya referidas. Se presentan además conclusiones y recomendaciones para la aplicación de las pruebas diagnósticas y formativas.

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS EXPERIMENTALES

David Arráez Román*, Maria del Carmen González Trujillo*, Cristina Roldan Segura*, Nicolás Gutiérrez Palma*, Antonio Segura Carretero* y Alberto Fernández Gutiérrez*

**Universidad de Granada*

Leer es una actividad compleja que requiere una enseñanza especializada. El último peldaño, la comprensión lectora, es un concepto que implica la coordinación de un gran número de procesos cognitivos, desde la percepción visual a la construcción de una representación semántica del significado del texto que conduce finalmente a la comprensión lectora. En resumen, supone cubrir el camino del lenguaje al pensamiento (García Madruga, Gómez, Carriedo, 2003).

En el nivel universitario se han detectado casos de analfabetismo funcional, el cual va más allá de la simple sub-utilización de las destrezas adquiridas en los niveles de educación reglada anteriores. El objetivo del presente estudio es doble, por un lado, la evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes universitarios de ciencias experimentales como una posible causa de fracaso escolar, y por otro, la propuesta de diferentes estrategias para su mejora. La literatura ha mostrado que los principales problemas se ubican en la dificultad de detección de las ideas principales de un texto, las dificultades para comprender el vocabulario científico y la dificultad en la elaboración de inferencias.

Este trabajo combina la experiencia docente de profesionales en diferentes áreas de ciencias experimentales y el conocimiento de especialistas en lectura; se trata del proyecto de innovación docente 08-31 financiado por la Universidad de Granada. La muestra estuvo constituida por estudiantes de Geología, Restauración, Química, Física y Psicología. Los tests utilizados fueron el Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE) (Marín, Carrillo, 1999), un test de comprensión de textos para observar las diferencias entre textos expositivos y narrativos construido utilizando la metodología Read Answer 2.0 de Vidal-Abarca y cols. (2009) (<http://sites.google.com/site/psicotext/tecnologia-educativa-educational-technology>), así como pruebas sobre prosodia lectora elaborada por el equipo de trabajo.

Por todo ello, en el presente estudio se pretendió observar la distribución de los estudiantes en comprensión lectora, así como la detección de los posibles casos de analfabetismo funcional.

TRABAJO COOPERATIVO DEL PROFESORADO Y E-LEARNING PARA LA DOCENCIA EN EL PRÁCTICUM

Sixto González Vllora^{*}, Juan Carlos Pastor Vicedo^{**} y Onofre Contreras
Jordán^{***}

Facultades de Educación de Cuenca^{}, Toledo^{**} y Albacete^{***}*

La Universidad de Castilla-la Mancha tiene una estructura multicampus, por tanto posee 4 Facultades de Educación, donde se imparte el nuevo Grado de Maestro en Educación Primaria e Infantil. Con anterioridad a este proyecto de innovación docente, en la asignatura “Prácticas de Enseñanza” (32 créditos) de los antiguos planes de estudio, cada centro usaba sus propios criterios para diseñar, realizar y evaluar esta importante carga del curriculum. Después del trabajo conjunto de un grupo de profesores (Grupo de investigación EDAF) se han elaborado unas líneas comunes para que el diseño, realización y evaluación del “Prácticum” de los nuevos planes de estudio (Prácticum I: 18 ECTS + Prácticum II: 24 ECTS + Trabajo fin de Grado: 6 ECTS = 48 ECTS). Este trabajo cooperativo es necesario para que la docencia no sea diferente dentro de la Universidad y este esfuerzo debería de ampliarse al conjunto de Universidades para poder así lograr un verdadero EEES.

Además de ello, en la Facultad de Educación de Cuenca se ha realizado un estudio piloto mediante el aprendizaje e-learning, con la ayuda de la plataforma virtual Moodle. Tradicionalmente en las “Prácticas de Enseñanza” los alumnos de tercer curso se iban a los centros para realizar sus prácticas y normalmente sólo se volvía a ver a los alumnos en las visitas por sus tutores (generalmente una o dos visitas en un cuatrimestre). En los últimos años, algunos profesores más implicados habíamos desarrollado un sistema de seminarios presenciales cada cierto tiempo (temporalidad aproximada de 25 a 35 días) para conocer más de nuestros tutorandos y a su vez poder ayudarles en la medida de lo posible. Esto mejoraba poco a poco algunos inconvenientes del sistema, pero todavía mantenía una sensación pobre sobre los aprendizajes y los contactos tutor-tutorando, tutorando-tutor, y tutorando-con otros tutorandos. De aquí partió el proyecto e-learning por medio de la plataforma Moodle, para mantener un contacto más directo con los tutorandos mediante foros, chats académicos, documentos, tests, problemas resueltos, resolución de las preguntas frecuentes, etc. Aun así se observa la necesidad de realizar seminarios presenciales, pues la enseñanza a distancia no significa no tener contacto directo con los alumnos. A su vez se aprecian algunas limitaciones o puntos débiles del plan de estudios, pues los alumnos cuestionan parte del curriculum y afirman la necesidad de fortalecer algunos aspectos que les resultan más útiles y han sido insuficientes en su proceso formativo. Los profesores hemos apreciado una serie de inconvenientes para la realización adecuada de la tutorización de alumnos de prácticas, tales como: poca valoración en los CV, necesidad de formación en las TIC, la reducción de ECTS no es equivalente al trabajo que conlleva, etc. Por tanto, se requiere la profesionalización para la eficacia de estas tareas, que bajo nuestro punto de vista son esenciales para la adecuada formación de los docentes del futuro.

Todo lo anterior sirve de retroalimentación a las nuevas Facultades de Educación, a los programas del EEES, a la mejora de la calidad docente y el aprendizaje del discente.

EL CINE EN EL AULA

Luis García Diz^{*}, Fátima Olea^{**}, Miguel Mariscal-Arcas^{**}, Celia Monteagudo^{**}, M. Antonia Murcia^{***} y Magdalena Martínez-Tomé^{***}

^{}Universidad Complutense de Madrid; ^{**}Universidad de Granada; ^{***}Universidad de Murcia*

El cine, con su lenguaje característico, sugerente y profundo, y su gran atractivo para jóvenes, puede ser usado para captar atención del alumnado y convertirlo en hilo conductor de conocimientos, capacidades y actitudes.

Para incorporar esta metodología al aula, se ha de buscar alguna película comercial relacionada con algún aspecto importante de la asignatura. Analizarla, trocearla en 3 o 4 capítulos, y extraer una guía con la que seguir y comentar por escrito la proyección en clase y que sirva para efectuar un trabajo crítico de revisión más amplio para el día siguiente.

Un ejemplo es la utilización de la película “El Aceite de la Vida” en Dietética y Nutrición. Se troceó en 4 partes de 30 minutos y las guías entregadas contenían:

Capítulo I. Presentación: personajes y enfermedad (ALD). A los alumnos preguntamos ¿Qué se esconde tras estas siglas? ¿Diagnosticar la enfermedad es lo mismo que conocer la enfermedad? ¿Conocer las causas de la ALD equivale a poder curarla?

Capítulo II Intentan manipulación dietética en Lorenzo: produce efectos contradictorios ¿Qué hicieron y de qué efectos se trata? ¿Cómo explica el experimento (polaco) en ratas la paradoja observada en Lorenzo? ¿Es inmoral no comunicar al resto de los padres los hallazgos iniciales en Lorenzo?

Capítulo III La terapia con trioleina rebaja los niveles de C:24 y C:26 al 50 % en el primer análisis ¿Y en los siguientes? ¿Cómo se pretende mejorar los resultados inducidos por consumir la trioleina y sobre que supuestos bioquímicos? ¿El consumo habitual de un producto alimenticio por determinadas comunidades humanas, asegura su inocuidad?

Capítulo IV ¿Cuándo y por qué se usaron los métodos de investigación por deducción y cuándo por inducción? ¿Qué pasó con Lorenzo? ¿Qué le ha parecido la utilización de una película como base para estudiar una situación alimentaria? ¿Se le ocurren otros sistemas no ortodoxos para estimular el estudio de la dietética y nutrición?

Contestar en el aula, tras ver cada capítulo y traer al día siguiente las contestaciones de nuevo, tras su estudio, le hace ver lo incorrecto de algunos conocimientos que creen tener y de la necesidad de búsqueda de información y estudio.

Los alumnos humanizan los números que maneja la epidemiología, poniendo cara a los pacientes de enfermedades que se estudian, viendo, un claro ejemplo en el que la investigación y resolución de problemas depende más

del interés que de las capacidades previas de los sujetos. Mostrar y asentar actitudes, a la vez que se transmiten conocimientos y desarrollan capacidades, es lo que aconseja la realización de estas combinaciones de técnicas didácticas tradicionales y nuevas tecnologías.

Uno de los “efectos secundarios” de esta metodología, son puntualidad y control de presencia, ya que la progresión encadenada durante 6 sesiones, presentación, 4 proyecciones en capítulos y conclusiones, anima a los alumnos a no faltar, anulando otros controles no deseados como pasar lista.

Otro, es la necesidad de “ir al día” con búsqueda de información y comprensión de temas planeados, para entender mejor y poder seguir lo que pasará en la siguiente clase.

EPINUT-2010 (APLICACIÓN INFORMÁTICA DE CÁLCULO EPIDEMIOLÓGICO Y GENERACIÓN AUTOMÁTICA DE CASOS PRÁCTICOS)

Luis García Diz^{*}, Jose Luis Sierra Cinos^{*}, Fátima Olea^{**}, Miguel
Mariscal-Arcas^{**}, Magdalena Martínez-Tomé^{***} y M. Antonia Murcia^{***}

^{}Universidad Complutense de Madrid; ^{**}Universidad de Granada; ^{***}Universidad
de Murcia*

La enseñanza práctica con una fuerte base estadística no suele ser del agrado de los estudiantes, que ven en los laboratorios físico-químico-biológicos un mayor componente de agradabilidad. Ya que cualquiera de estos jóvenes es capaz de pasar innumerables horas frente a un ordenador, decidimos diseñar y desarrollar una aplicación informática, en Visual Basic 6.0, para dar apoyo y autosuficiencia a algunas de las prácticas de la disciplina Nutrición Comunitaria, siguiendo las directrices de las enseñanzas por competencias del nuevo Grado de Farmacia. El alumno podrá decidir el lugar y el momento en que realizarlas, organizar su tiempo y dedicarle el que necesite. Aprenderá, entrenará sus capacidades con distintos supuestos, siempre distintos, hasta que consolide sus capacidades de resolución e interpretación de estudios con soltura. Finalmente, se quedará con la herramienta informática que aprendió a manejar, para su uso más allá de la superación de una asignatura.

La aplicación contiene 4 zonas diferenciadas.

1. Zona de indicación de filiación, básica para personalizar las hojas de problemas que se generarán para entregar al profesor.
2. Zona de herramientas de cálculo donde se dispone de formularios específicos para la sensibilidad y especificidad de los ensayos, el cálculo de la prevalencia real junto con la aparente, los cálculos de índices y análisis estadísticos de los estudios de Cohortes, de Casos y Controles.
3. Zona de generación de problemas aleatorios que podrán resolverse haciendo uso de las herramientas de cálculo suministradas.
4. Ayuda, dividida en áreas de introducción al uso del programa, conceptos básicos y el nuevo escenario de los objetivos nutricionales y evaluación de los requerimientos y las recomendaciones.

Esta enseñanza práctica le hará abrir un espacio de trabajo personal dentro de un entorno virtual (como en FaceBooks o análogos), aprender a usar herramientas de cálculo automático (sin necesidad de buscarlas por la red) y enfrentarse a problemas que surgen aleatoriamente (como en cualquier videojuego), contando para ello con una ayuda escrita en parte por ellos mismos (construida como un Blog).

La generación de problemas es automática, no una lista que se repite año tras año y que terminan por memorizar los resultados sin saber resolverlos. Se crean unos termómetros de calificación contra el que competir, aumentando el número de nuevos problemas bien resueltos. Los fallos pueden irse diluyendo a base de nuevos aciertos. Las generaciones actuales gustan de competir contra las máquinas y esto puede convertirse en un acicate para el entrenamiento en la resolución de problemas.

La zona de problemas dispone de salida impresa con la filiación del estudiante, el enunciado del problema y la solución que indicó finalmente, junto con una zona en blanco para que añada manualmente los cálculos y/o estrategias que usó para resolver el problema.

PERFIL DE ALUMNADO EN EL GRADO DE FINANZAS Y SEGUROS

Joseba Iñaki De la Peña^{*}, M^a Victoria Esteban^{*}, M^a Araceli Garín^{*} y Ana Herrera^{*}

^{}Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

De acuerdo con el informe de autoevaluación de la Licenciatura en Ciencias Actuariales y Financieras (LCAF) para la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, criterio programa formativo, se desconoce el perfil del alumnado que ingresa en esta Licenciatura de segundo ciclo. Asimismo, en la sección proceso formativo del mismo autoinforme se reconoce que no existen mecanismos de selección de alumnado para su incorporación a cursar esta Licenciatura con lo que es el propio estudiante el que directamente decide si su perfil coincide con el perfil de ingreso idóneo. Lógicamente el conocimiento de la situación real del alumnado que anualmente cursa esta titulación de segundo ciclo recae en el profesorado encargado por los departamentos implicados de impartir la docencia asignada, el cual observa y trata de paliar, en la medida de sus posibilidades, las deficiencias que puede encontrar o ha encontrado y en el mismo momento en el que suceden.

Con el objetivo de detectar esas necesidades formativas de los estudiantes que acceden a la actual Licenciatura y que derivará en el Grado de Finanzas y Seguros, se ha elaborado un cuestionario, dirigido al profesorado implicado directamente en la docencia de los estudios señalados, como instrumento para valorar las características básicas que debe reunir el alumnado que desee matricularse en ese Grado de Finanzas y Seguros y afrontar con éxito esos estudios.

Las carencias del alumnado en las diferentes asignaturas que se cursan en LCAF pueden estar asociadas a un conocimiento o formación específica (por ejemplo, conocimientos de Matemática Financiera) o a aspectos que podemos valorar como propios de una formación integral (por ejemplo, capacidad analítica). Por ello, a la hora de elaborar el cuestionario hemos tenido en cuenta dos grupos de preguntas, unas referidas a las competencias directamente vinculadas con la formación específica y otras a las competencias generales vinculadas a la formación universitaria.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que para acceder a estos estudios, los estudiantes deberán poseer habilidad en el razonamiento matemático, facilidad para las matemáticas, interés por la modelización matemática de los problemas y habilidad en la utilización de los recursos de lógica. Con respecto a las competencias generales básicas para la formación universitaria destacan: capacidad de análisis; facilidad de comprensión; capacidad de aprender y actualizarse; dominio del lenguaje escrito y capacidad de estudio individual.

Del contraste realizado bajo el mismo cuestionario y con respecto a la percepción que tiene el alumnado implicado en la docencia de esta titulación, destaca que no se llega exactamente a los mismos resultados que los obtenidos bajo la percepción del profesorado

INNOVACIÓN DOCENTE EN LOS ESTUDIOS DE ECONOMÍA: PRÁCTICAS INTERDISCIPLINARES DE MACROECONOMÍA Y TÉCNICAS CUANTITATIVAS

Victoria Ateca*, Arantza Gorostiaga*, María José Gutiérrez*, Susan Orbe*
y Ainhoa Zarraga*

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Con la llegada de los nuevos grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior se hace necesaria la revisión de los programas y métodos tradicionalmente empleados en los estudios de Economía. En concreto, cobran gran relevancia la transversalidad y el carácter multidisciplinar de las materias básicas que componen el currículum docente. En este contexto la colaboración de docentes pertenecientes a diferentes disciplinas resulta beneficiosa para un uso óptimo de los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas.

La presente propuesta está enmarcada en un proyecto de innovación educativa concedido por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. La iniciativa se centra en las materias de Macroeconomía y Técnicas Cuantitativas (Econometría y Estadística) cuyos contenidos están interrelacionados de forma natural y tiene como objetivo el diseño, la organización y sistematización de la puesta en marcha de diferentes tipos de prácticas que requieran el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El grupo de innovación lo integran tanto profesores con experiencia docente e investigadora en las dos materias, como estudiantes de diferentes cursos académicos.

El trabajo se desarrolla en tres etapas. En primer lugar se diseña el material para cada una de las prácticas atendiendo a los siguientes apartados:

- I. Redacción del enunciado de la práctica dirigida al alumno de manera que se facilite su realización y se haga atractiva para captar su interés. Cada práctica va precedida de una ficha indicando sus principales características (título, objetivo, competencias específicas y transversales, nivel de dificultad y conocimientos previos necesarios) y está redactada de manera que pueda relacionarse directamente con situaciones propias del desempeño laboral de un economista. Se indica al estudiante el formato básico en el que se presentarán los resultados.
- II. Propuesta de variaciones a partir de las prácticas de referencia dirigidas a los docentes con el objetivo de proporcionar ejercicios con similares características o bien diferente nivel de dificultad.

En segundo lugar, se procede a la resolución de todas las prácticas propuestas en las condiciones que se hayan solicitado al estudiante. Se cree conveniente que ésta sea realizada en primera instancia por miembros docentes del equipo distintos de aquellos que la hayan redactado, con el objetivo de detectar posibles deficiencias en el enunciado y/o planteamiento de la práctica. A continuación, los estudiantes que forman parte del equipo resuelven también las prácticas y sus sugerencias se tienen en cuenta a la hora de revisar el material hasta llegar a una versión definitiva.

La última etapa del proyecto consiste en la utilización del material elaborado en las clases de las materias involucradas en el proyecto. Los alumnos participantes en esta última etapa podrán expresar su opinión sobre los diferentes aspectos de las prácticas a través de encuestas anónimas. El análisis de estas encuestas permitirá al equipo de innovación verificar el grado de consecución de los objetivos marcados en el proyecto.

LOS MANUALES PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y SU REDEFINICIÓN EN LENGUAJE EEES

Rosalía Rodríguez López *

**Universidad de Almería*

El manual tradicional fue durante varios siglos materia prima en la enseñanza universitaria. En las Facultades de Derecho las clases magistrales constituían el motor de acercamiento a la materia, impartida en grandes aulas antipedagógicas. Así el manual completaba el aprendizaje diseñado y dirigido hasta sus últimas consecuencias por el profesor: un buen manual constituía una inversión imprescindible para superar el examen, y en él sólo se valoraba la demostración de conocimientos.

La masiva incorporación de tecnologías constituye un instrumento imprescindible en el cambio de formato de materiales didácticos, aprovechando las destrezas de los actuales discentes, y siendo sensible al tema de las competencias de las guías docentes; así se configura un diseño flexible, abierto y plural, que contiene un gran potencial específico y transversal. Por tanto, se trata de favorecer el desarrollo de materiales de apoyo al aprendizaje en el nuevo marco docente. Para ello se dota a los estudiantes de un manual, de las herramientas potenciales del aula virtual, de plataformas que, como *Iustel* ofrecen, bases de conocimiento jurídico y fondos de recursos didácticos, así como otras experiencias didácticas.

Los estudiantes pueden realizar una experiencia de autogestión en forma de aprendizaje (cooperativo, enseñanza just-in-time, o método del caso, entre otros). Ahora bien, yo opto por el método del aprendizaje cooperativo, haciendo hincapié en: 1. La interconexión de tareas de planificación y programación (guías docentes y de aprendizaje). 2. El reforzamiento de la actividad tutorial. 3. Como consecuencia de este proceso de interacción, el tutelaje directo por los compañeros de clase, y en otro plano el del profesor, que supervisa los procesos de aprendizaje a nivel individualizado y grupal.

Desde el grupo de investigación docente que dirijo en la Universidad de Almería (interdisciplinar e internacional) venimos generando desde hace cuatro años materiales docentes, que están siendo integrados en el autoaprendizaje de los estudiantes con muy buenos resultados.

El nuevo modelo de Enseñanza universitaria demanda de los profesores un replanteamiento de herramientas docentes y materiales didácticos. Con ello se facilita el autoaprendizaje de los estudiantes y optimizan unas habilidades cognitivas simplemente diferentes a las de generaciones pasadas.

**LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO PENAL: HACIA LA UTILIZACIÓN DE LAS
NUEVAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS**

Pedro Ángel Rubio Lara *

**Universidad de Murcia*

Se pretende exponer de forma pormenorizada la utilización de las nuevas técnicas de innovación docente en la enseñanza del Derecho penal. Para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, debe flexibilizarse y desarrollarse vías de integración de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación del Derecho penal. Paralelamente, es necesario aplicar una nueva concepción de alumnos-usuarios de las nuevas tecnologías. Se tratarán, entre otras, cuestiones relativas a educación flexible, comunicación mediada por ordenador, entorno virtual de la enseñanza de educación superior y redes de aprendizaje para la enseñanza del Derecho penal. Todo ello implica, a su vez, cambios en los cánones de enseñanza-aprendizaje hacia un modelo más flexible. Para entender estos procesos de cambios y sus efectos, así como las posibilidades que para los sistemas de enseñanza-aprendizaje conllevan los cambios y avances tecnológicos será necesario hacer uso de los procesos de innovación educativa.

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO ENTRE DOCENTES DE DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS (SEGUNDA PARTE)

Marta Estrada Guillén*, Miguel Ángel Moliner Tena*, Javier Sánchez
García* y Juan Carlos Fandos Roig*

*

En este trabajo se describe una experiencia de trabajo llevada conjuntamente entre los alumnos de la asignatura de la diplomatura de Ingeniería de Diseño Industrial titulada Publicidad y Diseño, los estudiantes de segundo y tercero de bachillerato de un colegio privado y la ONG Cáritas. Los universitarios, siguiendo una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, se organizan en pequeños grupos de trabajo llamados agencias de publicidad. En los mismos se intercambia información y se trabaja en la realización de una campaña para publicitar la recogida de juguetes que se celebra en beneficio de Cáritas y que tendrá lugar en el patio del colegio.

El primer objetivo de este trabajo es potenciar el aprendizaje cooperativo entre los agentes implicados en el mismo (los universitarios, los profesores de diferentes niveles educativos, los alumnos de bachillerato y los representantes de Cáritas). El segundo objetivo se basa en que, tanto los alumnos como los profesores, intercambien y discutan sobre las distintas ópticas desde las que puede ser abordado un tema con un núcleo común. El tercer objetivo consiste en colaborar con una organización real (en este caso Cáritas) observando así la utilidad del esfuerzo realizado en la asignatura tanto por parte de alumnos como de profesores. Por último, potenciar el compromiso ético de los alumnos y profesores, desarrollando un proyecto para una ONG.

La planificación de la asignatura se basa en el desarrollo de competencias (trabajo en equipo, comunicación oral, compromiso ético) y la realización de actividades conjuntas. Así, la metodología propuesta en la asignatura es:

- Trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo.
- Comunicación oral.
- Aprendizaje por proyectos.
- Evaluación: a través del examen teórico (60 % de la nota final) y del desarrollo de la campaña publicitaria (40 %).

Para valorar el proyecto, se realiza una encuesta a todos los agentes implicados. De cuyos resultados se extrae que con respecto a los objetivos propuestos para los alumnos: 1) Enriquecimiento personal que se obtiene mediante una interacción con otros agentes que permite conocer otros puntos de vista; 2) Motivación, por ver la utilidad real de su trabajo; 3) Consecución de un mayor compromiso ético, al trabajar con una ONG. En este caso, se han conseguido al 100 % de los objetivos propuestos en el proyecto. Con respecto a los profesores se obtienen los mismos resultados que para los alumnos: 1) Enriquecimiento personal y académico por interactuar con profesores de diferente nivel educativo. 2) Motivación y satisfacción. 3) Un mayor compromiso ético. Por último en referencia a la ONG, los resultados obtenidos son: 1) Obtención de juguetes para los niños necesitados, 2) Repercusión mediática para Cáritas.

Comparando los resultados de esta forma de trabajo, con modelos de

aprendizaje tradicionales, se ha encontrado que los estudiantes aprenden más cuando utilizan este tipo de metodología, están más motivados, recuerdan más tiempo los contenidos, desarrollan habilidades de razonamiento superior y pensamiento crítico, se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás. Este tipo de enseñanza se revela a nuestro entender como una alternativa viable que supondrá la superación de términos asumidos en muchas ocasiones por el sistema educativo tradicional como: la pasividad, la memorización, la individualidad y la competitividad, elementos todos ellos ajenos a la cooperatividad (Johnson y Johnson, 1997).

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA EN MARKETING

Juan Carlos Fandos-Roig^{*}, Javier Sánchez-García^{*}, Miguel Ángel
Moliner-Tena^{*} y Marta Estrada-Guillén^{*}

^{}Universitat Jaume I*

La experiencia presentada, consiste en la organización de la I Jornada de Marketing Bancario: Crisis, ¿y ahora qué? y se enmarca dentro de la asignatura Técnicas de investigación de mercados, asignatura de carácter optativo del último curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. Los alumnos actuaban como organizadores y como ponentes, junto a otros profesionales de prestigio.

El objetivo del presente proyecto educativo es proporcionar al estudiante una serie de herramientas para poder desenvolverse con soltura en situaciones en las que tengan que enfrentarse a proyectos de cierta magnitud, en los que tengan que trabajar en equipo e incluso coordinarse con otros equipos, y que finalmente van a tener que ser defendidos en público. Para ello se recurre a la metodología docente de aprendizaje basado en problemas.

El presente proyecto comenzó en octubre de 2008 en el transcurso de las clases de la asignatura. Se planteó el proyecto de la I Jornada de Marketing Bancario y ya se comenzó a trabajar en dos vertientes bien diferenciadas. En las clases teóricas se darán los fundamentos de la investigación de mercados y se trabajaba la expresión oral y la capacidad de comunicación y defensa de ideas en público y en diferentes contextos. Y en la parte práctica se buscaba plantear, ya desde el inicio, la investigación, de interés, de rigor y de envergadura suficientes para que pueda ser digna en un a jornada de marketing bancario en la que se compartía cartel con otros ponentes de prestigio en el sector.

El principal resultado fue la celebración de la I Jornada de Marketing Bancario: Crisis, ¿y ahora qué?. Con una asistencia de alrededor de 70 personas al acto y con un programa en el que los alumnos actuaron de anfitriones y presentaron tres de las siete ponencias, junto a cinco profesionales de reconocido prestigio, creemos que fue todo un éxito.

En principio se han conseguido los objetivos planteados inicialmente. La metodología empleada ha propiciado que el alumno reflexione sobre ciertos conceptos e interiorice toda una serie de aspectos relacionados con la materia. Además, el hecho de tener que trabajar en un equipo de una forma tan intensa y a lo largo de tanto tiempo, ha propiciado que surja un ambiente de amistad y unas relaciones afectivas bastante importantes entre los integrantes del grupo.

El impacto de la mejora ha sido en varias vertientes. A nivel de los conocimientos de la materia ha mejorado la comprensión general por parte de los alumnos. A nivel de metodología, ha favorecido que las clases sean más participativas. A nivel de motivación personal, tanto del alumnado como del profesorado, el hecho de comunicarse e interactuar regularmente, ha hecho que se genere cierto clima de entendimiento que es positivo para el desarrollo general de las clases.

En este sentido, el estudiante ha tenido que trabajar toda una serie de competencias técnicas, propias de la asignatura pero además otras relacionadas con la cooperación con otros compañeros, coordinación con otros grupos e incluso con otros agentes externos, empatía para comprender otras perspectivas, espíritu crítico, capacidades comunicativas para exponer, argumentar, defender y debatir y la automotivación de estar realizando un proyecto basado en una situación real.

LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y LOS TORNEOS DE DEBATE UNIVERSITARIO

Pablo Dorta-González* y María Isabel Dorta-González**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*; *Universidad de La Laguna*

En este trabajo se describe el funcionamiento de un torneo de debate, prestando especial atención en aquellas competencias de tipo transversal que son desarrolladas. Un debate de competición es un lugar de encuentro entre estudiantes de distintas especialidades, cuyo objetivo es fomentar en la Universidad el diálogo y la confrontación de ideas en público, como ejercicio de convivencia y desarrollo de las habilidades personales de búsqueda de información, análisis, expresión oral, aptitud de escucha, trabajo en equipo y rapidez de réplica.

Esta actividad académica demuestra que no existe la verdad absoluta y que se puede tener argumentos sólidos para defender dos posturas contrapuestas. Está basada en metodologías activas de aprendizaje que valoran tanto los argumentos y las evidencias como la oratoria.

Con una gran tradición en las universidades anglosajonas, a lo largo de los años se ha mostrado útil para desarrollar algunas de las competencias más demandadas por el mercado laboral: trabajar en equipo, exponer un punto de vista en público, argumentar y contraargumentar, ser creativo en la búsqueda de soluciones, manejar con rigor datos y evidencias, soportar la presión y, en definitiva, mostrar las condiciones de un futuro líder.

En un debate de competición se valora la riqueza de argumentos, el rigor de las evidencias y su variedad, la capacidad de respuesta de la pregunta del debate, el dominio del espacio, el contacto visual, el dominio de la voz y de los silencios expresivos, los finales contundentes, el lenguaje variado y apropiado, la generosidad en la concesión de la palabra, el uso adecuado de los turnos, la agilidad en las respuestas y la actitud del equipo.

GABINETE DE FÍSICA 1.0

Miguel Ángel Rodríguez Valverde^{*}, María Tirado Miranda^{*}, Delfina Bastos González^{*}, Alberto Martín Molina^{*}, Artur Schmitt^{*} y José Antonio Martín Pérez^{*}

^{}Universidad de Granada*

Actualmente, la enseñanza de la Física General en los primeros cursos de Ingeniería y titulaciones científicas necesita cambiar algunas estrategias con el fin de motivar el aprendizaje de la misma en los estudiantes. La realización de experiencias de cátedra sencillas pero de gran impacto visual consigue sorprender al estudiante y captar su atención, a la vez que le permite una mejor comprensión y afianzamiento de los conceptos teóricos explicados. De esta forma, se crea una atmósfera más propicia en el aula y la enseñanza se convierte en un proceso más ameno. Sin embargo, no todo el profesorado de un centro o departamento tiene acceso al material necesario para realizar experiencias de cátedra. El proyecto de innovación docente “Gabinete de Física” ofrece un amplio catálogo de experiencias para el profesorado de Física de la Universidad de Granada. Este proyecto permite evolucionar desde el gabinete decimonónico al wikigabinete con la aplicación de las nuevas TIC. El Gabinete de Física 1.0 tiene especial sentido en el contexto del EEES. El acceso y gestión del Gabinete se realiza via web donde se pueden consultar las fichas descriptivas de cada experiencia y reservarlas. El material lo entrega y recoge un técnico de laboratorio del Dpto. de Física Aplicada de la Universidad de Granada. En las fichas de cada experiencia aparecen hipervínculos de interés, imágenes y vídeos demostrativos y consejos para la realización de la experiencia. Siguiendo normas de calidad en el diseño web 2.0, el portal del Gabinete dispone de un motor de búsqueda, un sistema de valoración conforme a los usuarios, un sistema de sindicación de contenidos, envío por email de fichas interesantes y un sistema de reserva intuitivo. Además, se ha utilizado software Open source (joomla, virtuemart) y recursos multimedia gratuitos. El Gabinete también se puede abrir al alumnado para la realización de trabajos académicamente dirigidos.

Este servicio se ha llevado a cabo gracias a la financiación de la Universidad de Granada como Proyecto de Innovación Docente 08-223 (convocatoria 2008).

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN INGENIERÍA MECÁNICA: EL ALUMNO COMO TUTOR

José Luis Torres Moreno* y Javier López Martínez*

**Universidad de Almería*

El 10 de septiembre de 2005 se publica en el BOE la resolución *de 29 de julio de 2005, de la Universidad de Almería, por la que se establece el Plan de Estudios de Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Mecánica*, en un contexto en el que las universidades españolas se encuentran inmersas en un proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este trabajo se presenta un programa denominado “El alumno como tutor”, pionero en la titulación, con objeto de impulsar el desarrollo de competencias transversales del alumno tales como trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, compromiso ético, liderazgo, motivación, etc. muy tenidas en cuenta en el EEES. El programa consiste en la coordinación de las asignaturas “Cálculo de Máquinas”, de último curso de la titulación, y “Teoría de Mecanismos” de 2º curso, y cuyos contenidos se complementan; de forma que se organizan grupos de trabajo compuestos por alumnos de ambos cursos. Para facilitar las labores de comunicación y seguimiento se desarrolla una plataforma Web específica. Entre otros datos, se presenta un cronograma que coordina los temarios de ambas asignaturas, así como una planificación de los talleres. También se muestran los formularios de seguimiento para evaluar los resultados de la experiencia.

La coyuntura socio-cultural actual está marcada por una tónica cambiante, que requiere a su vez nuevas metodologías docentes. Desde este trabajo, se pretende agudizar el carácter participativo del alumno en el proceso de aprendizaje, ya que ahora él es el centro de atención en dicho proceso. Resulta por tanto interesante el hecho de que un alumno de 2º curso pueda aprender de la experiencia y conocimientos adquiridos por compañeros de último curso; y que, en el curso siguiente, sea él quien haga de tutor de los nuevos compañeros que le suceden, a la vez que repasa y refuerza los contenidos estudiados un año atrás.

**INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS DE LA TIERRA:
ADQUISICIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS SÍSMICOS PARA
SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA GEOFÍSICA**

Inmaculada Serrano Bermejo^{*}, Pablo David Gutiérrez Pérez^{**}, Federico Torcal Medina^{***} y José Morales Soto^{*}

^{}Universidad Pablo de Olavide; ^{**}Universidad de Granada; ^{***}Instituto Andaluz de Geofísica, Universidad de Granada*

Para la adhesión de la Universidad Española al proceso de convergencia europeo en el marco del EEES es necesaria la incorporación en la metodología docente de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Asimismo, es imprescindible la actualización de los recursos tecnológicos destinados a facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la Geofísica. Para alcanzar este objetivo, las instituciones deben de proporcionar a alumnos y profesores los medios tecnológicos necesarios para el acceso a la infraestructura apropiada y para el desarrollo de metodologías para el aprovechamiento docente de las TIC. El proyecto de Innovación Docente que se presenta, está siendo desarrollado en el Departamento de Física Teórica y del Cosmos y en el Instituto Andaluz de Geofísica (IAG), ambos de la Universidad de Granada. El objetivo de este proyecto es la creación de un sistema integrado de adquisición de la señal sísmica, registrada en campo, y transmitida vía *wifi* al IAG y almacenada en una base de datos para su posterior integración en un entorno global de reconocimiento y discriminación de la señal. La instalación de un array sísmico, así como el posterior procesamiento de la señal, serán ejecutados por los alumnos desde un conjunto de terminales conectados a un ordenador central, que incluye la visualización de sismogramas, la lectura de tiempos de llegada, polaridades, localización de hipocentros, mapas epicentrales, mapas de isosistas, y el acceso a diferentes bases de datos nacionales e internacionales. El *software* es interactivo e integrado y siguiendo un conjunto de reglas puede extenderse con nuevas funciones. Toda la información, tanto de eventos individuales como de grupos de eventos, incluyendo los sismogramas, puede visualizarse mediante una base de información que se administra y consulta a través de la red virtual. Posteriormente los alumnos utilizarán un Simulador de Escenarios Sísmicos (SES2002) a partir de los parámetros de un terremoto localizado por ellos mismos y registrado en la *Red Sísmica de Andalucía*, pero asignándole una magnitud mayor. Para ello, en el entorno virtual se englobará el programa SES2002 provisto de la metodología necesaria para realizar una simulación de los posibles efectos que produciría cualquier terremoto en nuestro país. Para cada municipio y terremoto se obtendrán las estimaciones de distribución de intensidad sísmica y de los daños a la población y viviendas. Además, se representan otros elementos de interés como presas, hospitales, etc. El objetivo final del proyecto será la integración del entorno virtual en una nueva WEB científico-didáctica que ofrecerá un material diseñado y desarrollado para ser utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de guiar y facilitar el aprendizaje de unos determinados conocimientos en el campo de la Geofísica, adaptado a los alumnos y con contenido científico comprensible e integrado en un programa didáctico.

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DEL MÉTODO DE INDAGACIÓN

Amparo M. Molina Martín *

**Universidad de Granada*

La innovación docente es un reto constante para la Universidad que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha convertido en cuestión acuciante. En este contexto, la selección y desarrollo de una organización curricular adecuada a las nuevas orientaciones que inspiran el “Proceso de Bolonia” supone uno de los principales desafíos a que se enfrenta el profesorado universitario. Ahora bien, siendo su objeto la configuración tanto de los objetivos de la enseñanza como de sus contenidos-competencias, recursos y evaluación, el centro de dicha organización curricular debe pertenecer a la propuesta metodológica, pues es a ella a la que corresponde definir el tipo de interacción didáctica. Desde esta perspectiva, la clásica opción por la “Lección Magistral”, sobre todo en el ámbito de las Ciencias Jurídicas, debe dejar paso definitivamente a otras alternativas más adaptadas al nuevo escenario de la docencia en la Universidad. A tal efecto, la puesta en práctica de sistemas innovadores para la enseñanza-aprendizaje del Derecho sobre la base del llamado “Método de Indagación” resulta una alternativa idónea por la especial validez que tiene su implantación en la formación de profesionales jurídicamente competentes. No en vano, la interpretación y aplicación del Derecho están eminentemente asociadas a la prospección y valoración de soluciones flexibles y adaptables a cada caso concreto, por lo que corresponde no sólo tener conocimientos específicos sino también habilidades para gestionarlos. Aún desarrollado por medio de diferentes estrategias y técnicas –básicamente, “Dossier Informativo”, “Estudio de Caso” y “Clase adaptada”- este “Método de Indagación” es acreedor de ventajas formativas evidentes que permiten la adquisición, a través del “descubrimiento”, de todo tipo de competencias, generales (instrumentales, personales y sistémicas) o específicas (disciplinares-cognitivas, profesionales-procedimentales y académicas-actitudinales), y su ulterior implementación en el desempeño de la actividad profesional. De hecho, su procedencia se encuentra avalada por resultados objetivos que derivan de su experimentación a lo largo de cuatro cursos académicos en diversas Asignaturas y Titulaciones concernientes a la disciplina de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el marco del Proyecto de Innovación Docente “Enseñanza Aplicativa del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social” y del “Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria”, ambos auspiciados por la Universidad de Granada. Se trata, en definitiva, de poner en valor la validez del “Método de Indagación” en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho por medio del examen aplicado de sus planteamientos centrales, así como de someterlo a la verificación de las personas e instituciones responsables de la evaluación de la calidad de la Educación Superior y de la investigación convocadas a este VII Foro.

ESTUDIO SOBRE SEGUIMIENTO DE UNA ASIGNATURA A TRAVÉS DE ACTIVIDADES DE AULA

Ana Cano-Ramírez*

**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

La adaptación al espacio europeo ha llevado a que se defina una diversificación de criterios metodológicos y de evaluación en la Guía Didáctica de Servicios Sociales II de la Diplomatura de Trabajo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

En este caso se contempla en los criterios de evaluación el examen, el trabajo grupal y las actividades de aula (en adelante AA) siendo estas últimas nuestro objeto de atención en el presente trabajo.

La aplicación de este proceso se inició hace cinco años en una asignatura que se imparte en segundo curso y es de carácter anual.

Los objetivos generales de las AA es, por un lado, mantener vinculado al estudiantado a la asignatura a través de una estrategia de trabajo global que incite al seguimiento continuado de la misma, indistintamente a la consecución exitosa o no de los cortes de evaluación intermedios que se producen con los exámenes parciales; y, por otro lado, educar en el alcance del aprobado de la asignatura a través de un esfuerzo diversificado, complementario y sumatorio, evitando el abandono anticipado.

Específicamente, con las actividades lo que se pretende, por sus contenidos y desarrollo, es reforzar, complementar y/o ampliar la materia teórica y práctica que son objeto de atención para los otros dos criterios de evaluación.

Le metodología que caracteriza a las AA es que éstas se desarrollan en el aula, apoyada en diversas técnicas grupales, con contenidos y metodologías variados. La estrategia de trabajo se caracteriza por varios aspectos:

- Por que se disponga de un conjunto de AA suficientes para trabajar y poder tener opción de elección y aplicación, con diversos grados de complejidad, de metodologías y temporalidades.
- Flexibilizar con la introducción de algunas actividades novedosas y distintas cada curso, especialmente en el primer trimestre del año académico.
- No definir un calendario exacto previo, aunque sí aproximado en tanto que éstas se introducen en consonancia con el ritmo de las explicaciones teóricas.
- La celebración de la actividad se anuncia en el aula y a través del campus virtual unos días antes de la misa, con la explicación general sobre las pautas generales que la definen.
- Planificación y organización previa de cada actividad por parte del docente, incorporando la cesión del protagonismo e introduciendo metodologías participativas activas.

Como resultados se observa que con relación al conjunto del estudiantado que hace seguimiento de las AA se detecta un registro relativo estable a lo largo de todo el curso, sin embargo, atendiendo al tipo de actividad, objetivos, metodología y exigencias de la misma, se observa algunas diferencias en el seguimiento de las mismas.

Respecto al número de estudiantes que se presentaron al primer parcial, el número de aprobados/suspendidos, se puede señalar que no se ha producido un abandono considerable de las AA.

Alguna de las conclusiones alcanzadas es que la introducción de actividades de carácter no obligatorio, con metodologías de trabajo participativas activas resultan de mayor atractivo en el seguimiento de las mismas por parte del estudiantado.

La introducción de un elemento novedoso con metodologías alternativas a las tradiciones sirve de estímulo para que, indistintamente a los resultados obtenidos en las evaluaciones de los exámenes parciales, los estudiantes mantengan su objetivo de trabajar la asignatura, entendiéndolo como una parte de la evaluación y no como un todo.

CAMPUS VIRTUAL, RENDIMIENTO Y PERSONALIDAD

Jesús María Carrillo* y Susana Collado Vázquez*

**Universidad Complutense de Madrid; **Universidad Rey Juan Carlos*

Al revisar la literatura científica sobre el perfil del estudiante “online” aparecen múltiples referencias y opiniones sobre cómo deberían ser las características ideales del usuario del campus virtual, pero existen menos estudios desde una perspectiva experimental sobre la naturaleza de dicho perfil. En este trabajo presentamos algunos datos que relacionan la frecuencia de acceso al campus virtual con variables de personalidad y rendimiento. Es una contribución a un área de investigación sobre una temática y desde una perspectiva que se halla insuficientemente explorada. Se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre frecuencia de acceso al campus, rendimiento académico y algunas variables de personalidad definidas a partir de diversos modelos psicométricos, definiéndose un perfil de rendimiento y de personalidad que parece caracterizar al usuario “online” de excelencia.

INNOVANDO EN LAS AULAS. UNA APLICACIÓN DEL B-LEARNING CON ALUMNOS DE MARKETING

Elena González-Gascón* y María D. De-Juan-Vigaray**

Universidad Miguel Hernández*; *Universidad de Alicante*

El proceso hacia la EHEA (European Higher Education Area) en el que están inmersas las universidades europeas implica la adecuación de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) a las metodologías utilizadas en y fuera del aula. Esto, además de revolucionar las metodologías presenciales, permite implementar las modalidades de e-learning y b-learning.

La formación e-learning implica la enseñanza a distancia con ordenadores o Internet. El b-learning hace referencia al modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial. Además, trata de recoger las ventajas del modelo virtual evitando sus inconvenientes, combinando la eficacia y eficiencia de la metodología presencial con la flexibilidad de e-learning. Aprovecha también la importancia del grupo, el ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el profesor de la enseñanza presencial, y trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de auto-organizarse, habilidades para la comunicación escrita, y los estilos de aprendizaje autónomo.

En este contexto nuestra **cuestión de investigación** básica es conocer la satisfacción de los alumnos con la metodología b-learning. Con esta información podremos obtener conclusiones que nos permitan mejorar la docencia, adecuando dichos aspectos a las expectativas y necesidades de los alumnos y profesorado.

Para lograr nuestro objetivo, vamos a utilizar la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y la asignatura “Distribución Comercial”, que es una optativa del itinerario comercial o de Marketing. Se cursa en 4º año del primer cuatrimestre del curso académico y forma parte del Proyecto Piloto del Vicerrectorado de Tecnología en Innovación Educativa de la Universidad de Alicante, para la Impartición de asignaturas en Modalidad Semipresencial, de fecha 26 de septiembre de 2007. La asignatura consta de 1.5 créditos no presenciales y 4.5 créditos presenciales (lo que hace un total de 6 créditos, 8 ECTS). Los alumnos matriculados en la misma la eligen libremente y a sabiendas de que están sometidos a la metodología b-learning.

Siguiendo estudios previos, se ha considerado que la satisfacción del discente con la metodología b-learning esta compuesta por cinco factores: ‘aspectos generales de la asignatura’, ‘aspectos relacionados con el docente on-line’, ‘aspectos relacionados con los contenidos’, ‘aspectos relacionados con la comunicación on-line’ y por último ‘aspectos relacionados con la plataforma’.

Los resultados obtenidos tanto al considerar la escala en su conjunto como considerando los factores por separado, indican una satisfacción general elevada.

Concluimos advirtiéndolo que en un entorno donde cada vez los alumnos están más familiarizados en el uso de las TIC, los cambios metodológicos que las incorporan, serán bien recibidos. El cambio en la forma de presentación de los materiales, así como en la metodología, que les hace ser más proactivos, responsables cada vez más de su propio aprendizaje aunque a veces implique más trabajo, motiva a los alumnos.

**ENSEÑANDO A EVALUAR: RESULTADOS DE UNA
EXPERIENCIA DE CESIÓN A LOS ESTUDIANTES DE LA
RESPONSABILIDAD SOBRE LA EVALUACIÓN**

Juan Antonio Moreno^{*}, Adolfo Aracil^{*} y Raúl Reina^{*}

^{}Universidad Miguel Hernández de Elche*

La capacidad de evaluar, crítica y constructivamente, tanto el conocimiento existente, como la praxis profesional propia y ajena, debería ser una competencia general de todo egresado universitario. Paradójicamente, el desarrollo de esta competencia no está suficientemente tratado en los actuales estudios universitarios. Objetivo: Evaluar el impacto en la percepción que los estudiantes tienen sobre la evaluación, de una experiencia de cesión a los mismos de responsabilidad en la evaluación. Método: En el presente trabajo se realizó una intervención transversal prospectiva en cuatro asignaturas troncales (n=98 estudiantes) de cuarto curso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En todas ellas se realizaron diferentes actividades (revisión por pares de memorias científico-técnicas, evaluación colectiva de exposiciones orales en grupo, etc.), cuyo denominador común fue la cesión parcial de la responsabilidad a los estudiantes sobre la evaluación de sus compañeros. Esto es, una parte variable de la calificación final de cada estudiante provenía de la evaluación realizada por sus propios pares. Los participantes respondieron varios cuestionarios validados sobre el entrenamiento a favor de la autonomía, la autonomía percibida, la motivación intrínseca, y la responsabilidad del alumnado en la evaluación, así como preguntas abiertas y cerradas sobre la evaluación, antes y después de la intervención. Resultados: Tras un análisis descriptivo, de correlación y de prueba t para muestras relacionadas, esta intervención incrementó significativamente: a) la percepción de los estudiantes sobre el apoyo a su autonomía facilitado por el profesor; b) la motivación intrínseca de los estudiantes; y c) el valor y el rol otorgado por los estudiantes a la evaluación. Además, los estudiantes describieron este tipo de estrategia didáctica como un buen sistema de enseñanza-aprendizaje, novedoso y motivador. Conclusión: Estos resultados permiten apoyar el uso de programas de cesión de la responsabilidad en la evaluación en la Educación Superior, como herramientas para desarrollar la capacidad de evaluación de los futuros egresados universitarios.

COORDINACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR DE DOS ASIGNATURAS DEL GRADO EN INGENIERÍA AGROALIMENTARIA Y DEL MEDIO RURAL

Ramón Reiné* y Asunción Usón*

**Universidad de Zaragoza*

La memoria de verificación del grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural, que se iniciará a impartir en la Escuela Politécnica Superior de Huesca (UZ) en el próximo curso 2010-11, supone cambios bastante considerables respecto a la titulación de origen, tanto en organización de la docencia como en las metodologías docentes.

Concretamente, para las asignaturas que se analizan en este trabajo, supone al menos los siguientes cambios: duración (de 12 créditos se pasa a 6 ECTS para cada asignatura), distribución (se pasa de dos asignaturas anuales a dos del segundo cuatrimestre) y temporalidad (se pasa de dos asignaturas de 2º curso a una asignatura de 2º curso y otra de 3º). Esto nos lleva a plantear como objetivo la coordinación en el diseño de ambas asignaturas para evitar vacíos y duplicidades.

En primer lugar se ha revisado y comparado la documentación existente en cuanto a fichas de descripción de las nuevas asignaturas y programas de las asignaturas de origen. Se ha realizado una revisión bibliográfica sobre el diseño de asignaturas basadas en competencias para poder elaborar las nuevas guías docentes y, finalmente, se han elaborado las nuevas guías docentes de manera coordinada.

El programa de la asignatura “Fitotecnia general” constaba de 24 temas teóricos agrupados en 3 bloques temáticos, y de 11 prácticas; la asignatura “Arboricultura frutal” constaba de 28 temas teóricos agrupados en 6 capítulos, 19 prácticas y 3 visitas de campo. Las interacciones detectadas entre los bloques temáticos han sido intensas en 4 ocasiones, destacando el desfase temporal en dos de ellas (es decir, contenidos de Fitotecnia general que podrían servir a Arboricultura general se imparten más tarde); respecto a las prácticas solamente ha habido interacción en dos tipos de prácticas que se realizan de manera conjunta para las dos asignaturas.

Con la nueva programación, la asignatura Fitotecnia se presenta con 11 temas, agrupados en 3 grandes bloques, que incluyen actividades teóricas y prácticas; la asignatura Arboricultura se presenta con 12 temas agrupados en 4 bloques y que también incluyen los dos tipos de actividades mencionadas. Las nuevas relaciones de dependencia claramente muestran la servidumbre de las actividades, tanto teóricas como prácticas, de la asignatura Fitotecnia a Arboricultura (coherente con la distribución temporal de dichas asignaturas) y además permite la reducción de temarios en las dos asignaturas porque se evitan las duplicidades. Respecto a las visitas de campo, se organizan de manera coordinada con una periodicidad bienal.

Las mejoras más relevantes de la nueva organización, tal como queda plasmado en las matrices de contextualización, son:

- Reducción en número de los temas y de los bloques temáticos en las dos asignaturas

- Integración de las actividades prácticas en la programación, facilitando así el aprendizaje
- Coordinación de las visitas prácticas y planificación bienal, de manera que cada alumno evita repeticiones y conoce mayor número de explotaciones agrícolas

**INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR, EEES. PROPUESTA DE NUEVA
ASIGNATURA: “EDUCACIÓN EN VALORES, VÍCTIMAS
DEL TERRORISMO, MEDIOS DE COMUNICACIÓN,
CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS”**

Lucía Jiménez*

**Universidad Carlos III de Madrid*

La Educación en Valores y Ciudadanía, de temas que abarquen temática relacionada implícitamente con los medios de comunicación y víctimas del terrorismo, prácticamente no ha sido abordado como asignatura tal, en los nuevos planes curriculares, más allá de cursos específicos en educación no reglada, universidades de verano, o cursos de invierno. Por este motivo, plantearemos, un programa prototipo como una asignatura de un curso especialización: Master, cursos de Doctorado, Cursos de Experto, Cursos de Verano/ Invierno, Cursos de Humanidades, dentro de los nuevos programas competitivos del Espacio Europeo de Educación Superior, (EEES), contemplada en los tramos universitarios de especialistas, como es el caso del Curso de Experto en Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, o similar, a lo largo de 8 sesiones.

Es necesario cubrir esta significativa laguna, que denota cierta falta de empatía con las víctimas en los últimos años, confusión mediática, política, educativa y social, o simplemente miedo... síntomas todos ellos, de posibles carencias educacionales que debemos encarar, tras más de cuarenta años de diferentes tipologías de terrorismos y de bandas armadas que desgraciadamente, han perpetrado numerosos actos de violencia en España.

Este proyecto innovador de evaluación de la calidad en la Educación Superior y la Investigación, va dirigido a docentes universitarios que impartan esta nueva asignaturas en Grado, de forma obligatoria en las facultades de Periodismo, Comunicación Audiovisual, Derecho, Ciencias Sociales y Humanidades, Sociología, Magisterio, Psicología, etcétera, así como a periodistas-docentes, que imparten simultáneamente, clases universitarias, al tiempo que trabajan en medios de comunicación., y también a colectivos y asociaciones de víctimas del terrorismo, y su entorno familiar más inmediato, a técnicos de instituciones que trabajen con colectivos de víctimas del terrorismo, como abogados, periodistas, asistentes sociales, abogados, psicólogos, etcétera.

El perfil del docente para impartir la asignatura: Docente universitario con experiencia en docencia de los nuevos planes de estudios en Grado, licenciado en Ciencias de la Información, y además con titulación oficial reconocida por el Ministerio de Educación y Ciencia de “Experto-Especialista en Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos” y con experiencia investigadora en colectivos de víctimas del terrorismo, simultáneamente.

**NUEVOS HORIZONTES EN LA ENSEÑANZA DE LA
“NARRATIVA AUDIOVISUAL”: DE LA DOCENCIA
PRESENCIAL A LA VIRTUAL**

María del Mar Ramírez-Alvarado*, Virginia Guarinos* e Inmaculada
Gordillo*

**Universidad de Sevilla*

La comunicación que se propone se centra en la puesta en marcha de la asignatura “Narrativa Audiovisual” en el Campus Andaluz Virtual, proyecto enmarcado en el programa Universidad Digital promovido por la Junta de Andalucía a través de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Este Campus ha incorporado en el curso 2009-2010 una oferta de 86 asignaturas por el conjunto de las diez universidades públicas andaluzas, nueve de cada universidad, y un total de 5.900 plazas convalidables por créditos de libre configuración. Una de ellas es la “Narrativa Audiovisual”, asignatura obligatoria que forma parte del Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual y que es impartida en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. La misma aborda contenidos relacionados a conceptos, límites y perspectivas de estudio en el área, la segmentación y estructura narrativa, la enunciación y el punto de vista en el cine, la temporalidad y el espacio en el discurso fílmico, la historia, la narración y los personajes, así como las acciones y transformaciones en el discurso narrativo.

El objetivo de este trabajo es el de presentar la experiencia en renovación metodológica de adaptación de los contenidos de esta asignatura a la Plataforma de Enseñanza Virtual de la Universidad de Sevilla y, a partir de allí, su oferta en el Campus Andaluz Virtual. Actualmente es el segundo año en el cual la “Narrativa Audiovisual” se incorpora al catálogo de asignaturas ofertadas con una interesante acogida en cuanto a matrículas de estudiantes procedentes de universidades de toda Andalucía que, en el caso del curso actual, asciende a 65 alumnos/as. A tal efecto, se analizarán aspectos como el perfil y procedencia de los estudiantes que cursan la asignatura, las estrategias de *e-learning* puestas en marcha y su adaptación a la plataforma Web CT, las herramientas disponibles en este entorno y su uso en el desarrollo de contenidos específicos de la asignatura, entre otros aspectos.

APLICACIÓN DE LA TAXONOMÍA DE BLOOM A LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN INGENIERÍA

Ángel Carreño-Ortega*, F. Javier Vázquez-Cabrera*, José Pérez-Alonso*, José
Martín-Gil-García*, Julián Sánchez-Hermosilla-López* y Francisco Agüera-Vega*

**Universidad de Almería*

La elaboración de planes de estudios en las ramas de ingeniería, así como en otras disciplinas, desarrolla los descriptores de cada asignatura en forma de competencias del tipo: “el alumno será capaz de ...”, o “el alumno será competente en ...”, marcando de esta forma las metas a alcanzar para poder superar las diversas asignaturas. Sin embargo, en muchos casos, los métodos docentes y de evaluación no se adaptan del todo a una adecuada metodología para evaluar el nivel de competencia que ha adquirido el alumno.

En este proyecto de innovación docente se ha pretendido implementar un sistema de docencia-evaluación en diversas materias de la rama de Ingeniería Agronómica, incluyendo asignaturas desde 1^o hasta 5^o curso, e incluso asignaturas de postgrado, con el doble objetivo de ver hasta qué nivel de competencia se puede evaluar en cada curso y por otra parte, implementar los medios para poder evaluar el nivel de competencia adquirido por los alumnos en cada asignatura.

La adquisición de competencias por parte del alumno es una cuestión gradual y por tanto se podrá evaluar con una escala. Para este proyecto se ha adoptado para tal fin la taxonomía de Bloom, que gradúa las competencias de menor a mayor según la siguiente escala: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Al mismo tiempo, cada profesor implicado en una asignatura incluida en este experimento, deberá adaptar sus métodos docentes-evaluación para poder aplicar dicha escala.

En ninguna de las 6 asignaturas en las que se ha implementado el experimento se han podido evaluar todas las competencias, debido a que los niveles máximos de competencias (síntesis y evaluación) requieren un grado de experiencia, conocimientos y tiempo de dedicación por parte de los alumnos, que resulta imposible evaluar desde una única asignatura, especialmente si se trata de los primeros cursos de la carrera. Sí se puede comprobar que en los cursos superiores, los niveles de competencia son mejores, lo cual es concordante con una mayor experiencia y formación de los alumnos de dichos cursos. El nivel de competencia máximo (evaluación), sólo se ha podido evaluar en los alumnos de postgrado, debido a que todos ellos son profesionales en activo y con cierta experiencia profesional. En todos los cursos se han podido evaluar al menos los 3 primeros niveles de competencia, aumentando éste conforme avanzamos a cursos superiores.

La evaluación de competencias individualmente en una única asignatura resulta complicada, especialmente si queremos evaluar al menos 4 o más niveles de competencia (sobre un total de 6 niveles), y sobre todo si las asignaturas son de carácter cuatrimestral.

Por este mismo motivo, resulta muy necesario aumentar el nivel de coordinación entre profesores de una misma titulación, para planificar de antemano cómo se va a realizar la evaluación y los objetivos parciales a alcanzar por cada profesor.

UNA EXPERIENCIA DE LA UTILIZACIÓN DE LOS FOROS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Ana M^a Ramos* y M^a Jesús Caurcel*

**Universidad de Granada*

En esta comunicación se presentan los resultados preliminares de un estudio sobre la utilización de los foros como herramienta tecnológica de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia de innovación docente forma parte de un proyecto más amplio sobre nuevos modelos de construcción colaborativa de conocimiento apoyados en las TICs, que se está desarrollando durante el curso académico 2009-2010 en algunas materias de la formación de maestros de Audición y Lenguaje y Lengua Extranjera de la Universidad de Granada. Los objetivos relacionados con el uso de los foros son los siguientes:

- Generar innovación en metodología docente y modelos de aprendizaje.
- Deslocalizar la formación en tiempo y espacio.
- Crear un medio de interacción entre alumnos y profesor, y entre los propios alumnos para promover la expresión de opiniones, la discusión y la reflexión.
- Fomentar el trabajo autónomo y el espíritu crítico.
- Estimular la motivación e interés del alumno por el aprendizaje.

En cada materia se han abierto diversos foros sobre novedades y avances en el campo de estudio y problemas a resolver. Estos grupos de discusión y reflexión se abrían durante un periodo de 15-20 días, para facilitar el registro de la participación del alumnado por parte del profesorado. Una vez finalizada la experiencia, se pasa al alumnado participante un cuestionario elaborado *ad hoc* denominado “*Cuestionario de Valoración de la utilidad de los blog, foros, podcast y centros de recursos como herramienta de enseñanza-aprendizaje*” (Caurcel y Ramos, 2010). El cuestionario completo está compuesto por 74 ítems y utiliza una escala Likert de 1 a 5 en función del grado de desacuerdo y acuerdo y la respuesta abierta, limitada o breve. El bloque específico de valoración de los foros consta de 18 ítems.

Los resultados muestran que la mayoría de los alumnos han participado con mucha o bastante frecuencia en los foros abiertos, consideran adecuadas las explicaciones dadas por el profesorado sobre el uso que se les iba a dar en la materia y no han encontrado dificultad para participar en los mismos. Consideran, además, que la participación en los mismos permite al docente conocer mejor la opinión de sus alumnos; que favorece el aprendizaje autónomo y significativo y que contribuyen a un mejor aprendizaje de la asignatura. Así, se colige que la valoración del foro como herramienta útil de enseñanza-aprendizaje es positiva.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA: LA EXPERIENCIA DE LA ASIGNATURA "PSICOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES"

Isabel Martínez Sánchez* y Joan García Perales*

Universidad de Castilla-La Mancha*; *IES Turís Valencia*

La asignatura Psicología de las Organizaciones se imparte actualmente en el tercer curso de la Escuela de Trabajo Social de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha. El objeto de estudio de esta disciplina lo constituye el estudio y análisis de las conductas humanas en los contextos organizacionales. Su objetivo consiste en describir, explicar y predecir los fenómenos psicosociales que se dan en estos contextos, así como prevenir y solucionar los posibles problemas que se presenten. Se trata de una asignatura optativa anual de 6 créditos tradicionales, que transformados a créditos ECTS, representan 5,14 ECTS, lo que equivale a 128,57 horas de formación/ aprendizaje del alumno.

La metodología de evaluación en esta asignatura contempla dos modalidades: evaluación continua y final. En la modalidad de evaluación continua los estudiantes realizarán varias pruebas sobre los contenidos de la asignatura, a lo largo de curso, que suponen el 80 % de la nota final. Además realizan una práctica grupal de cada tema (5 en total), con carácter obligatorio y que suponen el 10 % de la nota final. Por último, tienen la opción de realizar hasta tres presentaciones individuales, que tienen carácter optativo, sobre diferentes aspectos de la asignatura, con las que pueden conseguir hasta el 10 % restante de la nota final. Los alumnos pueden consultar el resultado de cada actividad, y su contribución a la nota final a través de la herramienta MOODLE, dónde también son programadas todas las actividades. En la modalidad de evaluación final los alumnos realizan una prueba objetiva sobre los contenidos de la asignatura.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las diferencias entre las calificaciones obtenidas por los alumnos que siguieron ambos sistema de evaluación, para lo que se analizaron distintas promociones que han cursado la asignatura "psicología de las organizaciones" desde la implantación del sistema de créditos ECTS en dicha asignatura. Se analizó tanto el número de aprobados totales de las dos modalidades y la nota a media alcanzada en cada modalidad.

Los resultados ponen de manifiesto que el número de aprobados es superior en la modalidad presencial que en la no presencial, dónde se acumula prácticamente la totalidad de casos de "no presentados". Igualmente la nota media es superior en la modalidad de evaluación continua que en la modalidad de evaluación final.

Por tanto, de forma global, se advierten mejoras dentro del nuevo sistema de enseñanza, que benefician a los alumnos que siguen el sistema de evaluación continua. Este beneficio podría deberse al mayor control y seguimiento del rendimiento de los estudiantes generado por el EEES, ya que se ofrece información continua de sus progresos pudiendo reorientar el trabajo académico con el fin de obtener mejores resultados.

**PROYECTO DE MENTORIZACIÓN MEDIANTE LA
CREACIÓN DE UN GRUPO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR**

M. Pasadas^{*}, M. L. Rodríguez^{*} y M. Zamorano^{*}

**Universidad de Granada*

Debido a la profunda reforma educativa que se está llevando a cabo en estos momentos en el entorno del EEES, hace falta una adaptación por parte del profesorado, en especial el principiante, por lo que es aconsejable un entorno formativo docente adecuado. Con esta idea se ha formado un grupo de cinco profesores con gran experiencia docente y diez profesores principiantes que, una vez reunidos y debatido el tema, han creído conveniente desarrollar el proyecto que aquí presentamos para la mentorización del profesorado principiante y, en general, para la mejora de la docencia en la E.T.S.I. de Caminos, Canales y Puertos de la Universidad de Granada.

Entre los objetivos propuestos destacan la optimización de la actividad docente de los componentes del grupo mediante acciones generales de formación e intercambio de experiencias y acciones puntuales de resolución de problemas, la adaptación docente del profesorado principiante y experto al entorno del EEES, y la consolidación de un grupo docente estable en la E.T.S.I. de Caminos, Canales y Puertos.

Para ello se ha estimado conveniente realizar, entre otras, las siguientes acciones:

- mantener reuniones periódicas entre profesores mentores y noveles para reflexionar sobre temas docentes,
- recibir orientaciones de profesores con solvente capacidad docente y de comunicación,
- diseñar Guías Docentes para el nuevo grado de Ingeniería Civil,
- asistir a las clases de los compañeros del grupo y realizar grabaciones en vídeo.

Los resultados previstos, entre otros colaterales, se pueden resumir, por una parte, en el fomento de la colaboración, el intercambio de experiencias y el establecimiento de compromisos entre el profesorado experto y el principiante, y por otra, en la consolidación de un grupo docente interdisciplinar en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Caminos, C. y P. de la Universidad de Granada.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES

Grupo Docente Innovación y Docencia en Economía y Empresa.*

* *Universidad de Murcia*

Esta comunicación versa sobre una experiencia en la utilización del Aprendizaje Cooperativo como herramienta teórico-práctica para la enseñanza de las asignaturas de los estudios de Administración de Empresas, enmarcada en las actividades del Grupo Docente Innovación y Docencia en Economía y Empresa, IDEÉ. La experiencia que exponemos es la relativa a la implantación del Aprendizaje Cooperativo en la asignatura de Dirección de Recursos Humanos y Gestión de Personal a los alumnos de segundo de la diplomatura en RRLL de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Murcia. Se trata de una asignatura troncal de 9 créditos, 3 de ellos de prácticas, perteneciente al área de conocimiento de Organización de Empresas.

A través de la siguiente comunicación se ha pretendido mostrar aspectos significativos del aprendizaje cooperativo. La aplicación de esta metodología, además de permitir cubrir las competencias del título y de la materia, facilita la adquisición de una de las competencias esenciales de la Universidad de Murcia: dotar a los alumnos de la capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.

Para realizar el aprendizaje cooperativo se siguió el método del puzzle. En este método cada uno de los participantes ha de enseñar al resto de los componentes del *grupo base* los conocimientos adquiridos en las discusiones del *grupo de expertos*, teniendo que explicar la solución alcanzada por el *grupo de expertos* y aclarar las dudas que le plantean los miembros del *grupo base*. Estamos ante un sistema excelente para lograr el objetivo de fijación de los conocimientos, máxime cuando la evaluación del caso otorgada por el docente es la misma para todos los miembros del grupo base, con independencia de quien la haya preparado.

Como último aspecto de esta metodología, y complementario a lo expuesto, se ha utilizado el Cuestionario de Incidencias Críticas (CUIC). El CUIC es un cuestionario que se le pide a los alumnos que rellenen en los últimos minutos de la clase (los dos últimos minutos son suficientes). En ellos, los alumnos deberán escribir en una hoja la incidencia crítica más positiva y la incidencia crítica más negativa. Una incidencia crítica es algo que ha ocurrido durante el último periodo de clases y que ha sido especialmente motivador, iluminador, positivo, o bien confuso, desmotivador, decepcionante, negativo.

La implantación de esta metodología constituyó un interesante reto con excelentes resultados de fijación de contenidos. El provecho que los alumnos han sacado de la misma compensa con creces el ‘riesgo’ de la puesta en marcha de esta metodología, a juzgar por las opiniones expuestas en el CUIC por los propios alumnos.

La presente comunicación ha pretendido mostrar la experiencia muy positiva del Aprendizaje Cooperativo llevada a cabo con estudiantes de la experiencia piloto de segundo curso de la diplomatura en Relaciones Laborales de la Facultad de Ciencias del Trabajo. La misma ha propiciado un aumento en el interés, motivación y mejora de rendimiento y resultados por parte de los mismos.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ASIGNATURA DE SERVICIOS SOCIALES EN LA E.U. DE TRABAJO SOCIAL DE CUENCA

Ana Isabel Vázquez Cañete* y Myriam Gutiérrez Zornoza*

**Universidad de Castilla-La Mancha*

Desde la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Cuenca, la metodología docente ha ido evolucionando y adaptándose de forma progresiva a los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En esta línea, profesores e investigadores, con el apoyo del equipo de administración, han ido implementando estrategias y herramientas que favorezcan una mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

El fin último es dotar de competencias y habilidades al alumnado para un aprendizaje permanente y la capacidad de realizar análisis y cuestionamientos de la realidad, entrando en diálogo con otros contextos y disciplinas. Es por tanto necesario, que desde los centros universitarios se facilite esta forma de aprendizaje, generando espacios de análisis, debate y reflexión conjunta, y fomentando la formación permanente en el futuro profesional.

A modo de ejemplo, queremos mostrar la metodología iniciada en la asignatura de Servicios Sociales correspondiente al segundo curso de la diplomatura en Trabajo Social, y que posteriormente se trasladará a la asignatura correspondiente en el Título de Grado. El contenido fundamental de esta asignatura está centrado en el conocimiento de los Servicios Sociales, tanto públicos como de iniciativa social y privada, en cada uno de los ámbitos (europeo, estatal, autonómico y local) y para las diferentes áreas de intervención realizando una especial referencia a los Servicios Sociales de nuestra región, Castilla-La Mancha.

La metodología concreta combina clases teóricas, en las que se desarrolla la estructura básica de la asignatura (conceptos, marco legal, planes de actuación, recursos y servicios, etc.) y realizada de forma conjunta por distintos profesores implicados en la materia; la participación de profesionales que desarrollan su actividad en los distintos ámbitos estudiados y desde distintos niveles de responsabilidad e intervención; la realización de clases prácticas en las que se facilita el anclaje necesario entre el conocimiento teórico y el ejercicio profesional, combinando diferentes técnicas como el estudio de casos concretos, uso de soportes documentales de la profesión y manuales de referencia, búsqueda bibliográfica y en la web, realización de foros y debates sobre temas de actualidad relacionados con la asignatura; seguimiento, supervisión y tutorización de manera individualizada y grupal.

Ante la realidad cambiante dentro de la docencia universitaria nos queda por plantearnos una serie de retos que debemos ser capaces de afrontar en los sucesivos años, relacionados con las cargas docentes del profesorado, necesidad de espacios adaptados a las necesidades docentes, la realización de prácticas en los contextos concretos y todas aquellas nuevas necesidades que se vayan detectando a lo largo de la implantación del Título de Grado en Trabajo Social, que permita desarrollar adecuadamente los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior.

**LA ENCUESTA ON-LINE: MEJORA E INNOVACIÓN EN EL
PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA OFERTA ACADÉMICA
DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
(UNIA)**

Roberto Francisco Arroyo-Moreno^{*}, José Manuel Feria-Domínguez^{*}, María
Teresa Fernández-Vega^{*}, Alfonso García de Carellán-Durán^{*} y Julio
Terrados-Cepeda^{*}

^{}Universidad Internacional de Andalucía*

La evaluación y la mejora continua de la calidad de la enseñanza y del profesorado constituye uno de los procedimientos fundamentales del Sistema de Garantía de Calidad (SGC) de cualquier titulación oficial. En este sentido, la implantación de mecanismos ágiles, flexibles y eficientes para la recogida de información sobre la labor docente se convierte en una pieza angular de dicho proceso por cuanto facilitan su posterior tratamiento, análisis y difusión pública de los resultados obtenidos. A la postre, son estos mismos resultados los que sirven de punto de partida para la medición y el seguimiento a través de indicadores; a su vez, constituyen también una información crucial para la toma de decisiones encaminadas al continuo perfeccionamiento y, por tanto, a la excelencia de la enseñanza.

En este contexto, la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), consciente de la importancia de la medición de la calidad de su oferta académica, y en particular de sus títulos oficiales de posgrado, ha venido desarrollando un conjunto encuestas *on-line*, siguiendo las directrices del programa DOCENTIA-Andalucía, para la gestión electrónica del proceso de encuestado. Su implantación se ha realizado mediante un programa de software libre adaptado a las necesidades propias de la Universidad, facilitando la rendición de cuentas a la sociedad tras el correspondiente tratamiento de la información recogida a través de dichos cuestionarios. Esta herramienta supone una mejora e innovación respecto a la situación de partida por cuanto sustituye el procedimiento presencial, elimina el soporte papel y el recuento manual, amén de agilizar el proceso de análisis y tratamiento para la toma de decisiones oportunas. Además, con la implantación de este nuevo sistema de recogida de datos, se unifica el proceso de encuestas en sus cuatro sedes geográficas (Baeza, Sevilla, Málaga y La Rábida), hasta ahora independiente, lo que favorece la evaluación sobre una base comparada de su oferta académica de forma integral y coordinada.

UNA APORTACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN SOBRE EL CLIMA DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Amparo Pérez-Carbonell*, Genoveva Ramos-Santana* e Inmaculada Chiva-Sanchis*

**Universitat de València*

El nuevo modelo curricular universitario que proviene de la confluencia europea se centra en el crecimiento integral de los estudiantes pues se trabaja en la línea de alcanzar los objetivos formativos en el desarrollo de habilidades y actitudes adecuadas al perfil profesional y personal. De ahí que sea necesario generar espacios académicos abiertos, dinámicos, flexibles y participativos en el que todos sus actores (profesorado y estudiantes) consigan desarrollar un sentido crítico, creativo y reflexivo. Esto supone que la formación universitaria debe centrarse en la innovación sustentada bajo tres pilares fundamentales:

- a. La Universidad debe ser una “institución de aprendizaje”
- b. El docente debe crear condiciones de aprendizaje.
- c. El estudiante debe ser el creador activo de su propio aprendizaje.

Así, como profesoras universitarias hemos creído conveniente estudiar una de las variables para nosotras fundamentales, en este proceso de formación: *el clima de aprendizaje*, convencidas de que si conocemos el clima de aprendizaje establecido en las aulas universitarias y trabajamos sobre él, como docentes innovadoras, conseguiremos mejorar la formación integral y los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes.

El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados hallados tras la elaboración de un proyecto de investigación en nuestro contexto universitario (Universitat de València), realizado con 520 alumnos /as y 66 profesores/as de diferentes titulaciones.

El objetivo principal de dicho proyecto fue el diseño y validación de instrumentos de valoración para profesores y estudiantes que orientaran sobre los elementos que tanto profesores/as como estudiantes deben atender y propiciar para que se pueda llegar a generar el *mejor clima de aprendizaje* posible en las aulas universitarias.

Por su gran significación investigadora también creemos relevante señalar en esta comunicación algunos de los objetivos implicados en este estudio:

- Revisión hasta la actualidad de investigaciones realizadas sobre el clima aprendizaje en educación superior.
- Revisión de instrumentos de diagnóstico y evaluación del clima en educación superior.

Objetivos que se sustentan en una aproximación de Investigación Evaluativa, cuyas características metodológicas se basan en la complementariedad de los métodos utilizados en su proceso.

Tras la finalización de este proyecto hemos obtenido **dos escalas de valoración del clima aprendizaje universitario**, una para **profesores** y otra para **estudiantes** con altos niveles de fiabilidad y cuyos ítems se encuentran distribuidos en siete dimensiones: Cohesión, Individuación,

Orientación, Implicación, Innovación, Motivación, y Satisfacción.

Estas escalas creemos deberían ser utilizadas como instrumentos que puedan facilitar, desde una reflexión crítica de sus resultados, el conocimiento explícito del clima de aprendizaje de nuestras aulas. Siendo esto, a su vez, un elemento fundamental a atender en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente universitario.

Proyecto financiado por la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana denominado *Diseño de instrumentos de valoración del clima aprendizaje en estudiantes universitarios*. Referencia del proyecto GVPRE/2008/412.

**FORMACIÓN EXTRA-ACADÉMICA EN COMPETENCIAS
INSTRUMENTALES Y PROFESIONALES PARA
MAESTRAS/OS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Milagros Fernández-Molina*, Victoria González* y Gemma del Molino*

**Universidad de Málaga*

El desarrollo de la profesión de Maestra/o de Educación Infantil en la sociedad actual es cada vez más compleja y exige de los futuros profesionales una formación inicial más especializada y adaptada a las necesidades reales de la comunidad educativa. En el curso 2006-2007 se inició en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA un Proyecto Piloto de Adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior en la titulación de Maestro en Educación Infantil, en el que se desarrollaron una serie de actividades de información, difusión y formación dirigidas al PDI y al alumnado que se prolongaron durante los siguientes cursos (2007-2008 y 2008-2009). Las actividades dirigidas al alumnado tenían entre sus objetivos promover un mayor protagonismo de los estudiantes en su propio aprendizaje, facilitarles la adaptación a las exigencias curriculares universitarias y acercarlos a la práctica de su profesión, fortaleciendo la adquisición de competencias instrumentales y profesionales. Una de las líneas estratégicas consistió en ofertar al alumnado de 1º, 2º y 3º la realización de dos tipos de Talleres en función de sus propias demandas y de las de los profesores de la titulación: A.C.C. (actividades complementarias al currículum) y H.A.U. (habilidades académicas universitarias). Los ACC estaban centrados en el desarrollo de destrezas para el ejercicio profesional en el aula de infantil. Los HAU iban orientados al desarrollo y perfeccionamiento de competencias básicas de trabajo intelectual y TICS. Se pretendió analizar el efecto de dichas actividades sobre la dinámica y los resultados del aprendizaje en cada asignatura. Estos talleres eran gratuitos y voluntarios y se realizaron a lo largo de todo el año académico en horario lectivo. Se diseñó un Cuestionario para la evaluación de los talleres que fue cumplimentado tanto por el alumnado como por los profesionales que los impartieron. En esta comunicación se presentan las características específicas de cada uno de los talleres y la valoración que hicieron ambos grupos.

**COMPETENCIAS PARA EL EEES: APRENDIZAJE
COOPERATIVO Y EQUIPOS DE TRABAJO
INTERDISCIPLINAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Milagros Fernández-Molina*, Antonia M. González Cuenca*, M^a José
González*, Inmaculada Quintana*, M^a Angeles Goicoechea Rey* y
Francisco J. Carrero*

**Universidad de Málaga*

El Proyecto de Innovación Educativa que presentamos está siendo realizado por un equipo de profesora/es de las Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Málaga (UMA), pertenecientes al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, que impartimos docencia en seis titulaciones en las que se prepara a futuros profesionales de la Intervención Psicoeducativa en la Escuela Infantil.

Con el fin de mejorar las Guías Docentes de las asignaturas impartidas por los profesores implicados y el proceso de enseñanza-aprendizaje para el EEES, los objetivos generales son: 1) Aprender a anticiparnos a las demandas de formación con las que se encontrarán los estudiantes cuando accedan al puesto de trabajo en la Etapa educativa Infantil; 2) Fomentar el contacto entre estudiantes de titulaciones que, más adelante, en la práctica profesional, deberán trabajar en colaboración 3) Pilotar una simulación de lo que va a suponer el trabajo real como equipo interdisciplinar para cada uno de los miembros que lo componen.

Las fases del Proyecto son dos:

Fase primera. En el pasado curso académico 2008-2009, las actividades se centraron en: a) Coordinación entre los profesores y las asignaturas participantes a través del uso de una Plataforma Virtual, correo electrónico y reuniones presenciales, con el objetivo de mejorar el conocimiento que tenemos los profesores universitarios de las necesidades actuales de la Escuela Infantil, en base al análisis de documentos de la Administración educativa, autonómica y provincial, vigentes; b) Elaboración de un Cuestionario para detectar la realidad de la Intervención Psicoeducativa y la atención a la diversidad en la Escuela Infantil; c) Elaboración de un documento sobre competencias, funciones y actividades de cada profesional según el Plan de Orientación y Acción Tutorial; d) Fomento del contacto entre los estudiantes y profesionales, a través de la organización de un Panel de expertos.

Fase segunda. En el presente curso 2009-2010 se está trabajando en la organización, formación y puesta en marcha de nueve equipos para realizar trabajo interdisciplinar sobre un caso de atención a la diversidad. Los equipos están compuestos por un futuro profesional en formación de cada una de las especialidades que participan: un Maestro de Educación Infantil, un Maestro de Audición y Lenguaje, un Logopeda, un Maestro de Educación especial, un Psicopedagogo y un Psicólogo, todos ellos tutorizados por uno de los profesores de la UMA. En la comunicación se desarrollarán con más detalle las principales conclusiones de la primera fase del proyecto.

INNOVACIÓN DOCENTE II

INNOVACIÓN DOCENTE Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE DIRECCIÓN FINANCIERA

Pedro Juan García Teruel*, Pedro Martínez Solano* y Juan Pedro Sánchez
Ballesta*

**Universidad de Murcia*

Una de las principales consecuencias del proceso de adaptación al EEES es la sustitución de las metodologías docentes tradicionales, centradas casi en exclusiva en la clase magistral, por nuevas metodologías donde cobra protagonismo la participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, resulta de interés presentar evidencia empírica que muestre si realmente los nuevos métodos docentes aplicados mejoran los resultados de los alumnos en su proceso de adquisición de competencias. Por tanto, el objetivo de este trabajo es la evaluación de los resultados obtenidos en la implantación del nuevo EEES en comparación con los obtenidos bajo el sistema docente tradicional.

Con esta finalidad, se han analizado los resultados obtenidos por los alumnos de los dos grupos existentes en la asignatura Dirección Financiera I de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia. El primer grupo estaba constituido por los alumnos que han seguido la asignatura bajo el sistema docente tradicional basado en la clase magistral. El segundo está formado por alumnos integrados en el proyecto de innovación docente desarrollado por la Facultad de Economía y Empresa. En este segundo grupo, se han introducido las metodologías docentes y materiales empleados dentro de la adaptación al EEES. En concreto, además de la clase magistral y la clase práctica, se han aplicado las siguientes metodologías docentes: aprendizaje basado en problemas, talleres de problemas, tutoría en grupo, trabajos en grupo y modelos participativos. La valoración del primer grupo se ha basado en exclusiva en la realización de un examen al final del cuatrimestre, mientras que el segundo grupo el examen final supone un 60 % de la nota, dedicando un 30 % a los trabajos individuales y las prácticas en grupo, y un 10 % a la participación en clase y respuestas a las cuestiones planteadas por el profesor. Se debe subrayar que el examen final ha sido el mismo para ambos grupos, lo que permite comparar los resultados sin sesgos en este aspecto.

Los resultados muestran un mayor porcentaje de aprobados en el grupo innovación docente, 93,75 % frente al 48,19 % del grupo basado en la lección magistral. Además, la calificación media también ha sido superior, 7,08 sobre 10 frente a un 4,52 sobre 10, siendo estas diferencias significativas (estadístico t de 6,382 para el test de diferencia de medias). Por otro lado, con el fin de descartar que estos mejores resultados se deban a la valoración asignada a otras tareas distintas del examen, también se han comparado las calificaciones obtenidas exclusivamente en el examen por ambos grupos. En este caso, si bien se reduce el porcentaje de aprobados (75 %) y la nota media del grupo de innovación docente (6 sobre 10), los resultados siguen siendo significativamente mejores con respecto al grupo de lección magistral (estadístico t para la diferencia de notas medias de 2,485).

En conclusión, los resultados obtenidos parecen indicar que el proceso de adquisición de competencias bajo metodologías docentes innovadoras es claramente superior frente a la metodología tradicional basada en la clase magistral.

**LA EXPERIENCIA DE IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA
TIPO “QUIZ” EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL**

Eva Maria Sotomayor Morales*, Yolanda de la Fuente Robles*, M^a Carmen
Cano Lozano* y Susana Ruiz Seisdedos*

**Universidad de Jaén*

Como consecuencia de la implantación del Plan de Innovación Docente en la Universidad de Jaén se ha implantado el Sistema Quiz en algunas asignaturas del Grado en Trabajo Social, tomando como antecedente una experiencia llevada a cabo en la misma Universidad por profesores del Departamento de Informática, un área medularmente dispareja a la de Trabajo Social. El reto de implantar, aplicar y adaptar este Sistema QUIZ se esta llevando a cabo en el año académico 2009-2010. Ello contempla una serie de experiencias orientadas tanto a la consecución de un mejor rendimiento del alumno como a facilitar la transición al nuevo estilo docente que se espera, acorde a las directrices europeas. De este modo, el Sistema docente QUIZ consiste en la realización de micro-exámenes inspirados en el formato americano de “Quiz”, que describimos en este trabajo, y de una metodología docente que implica al alumno en las herramientas docentes apoyadas en las nuevas tecnologías y en el propio desarrollo de la asignatura. Con los datos recogidos de las calificaciones de estos grupos hemos podido evaluar el impacto que esta teniendo la realización de este tipo de pruebas tiene en las calificaciones que posteriormente obtienen los estudiantes en el examen final. Finalmente, hasta el momento se ha podido constatar por los resultados preliminares de la evaluación de proceso que hemos obtenido mediante la realización de estas pruebas indican que el rendimiento de los estudiantes mejora en las pruebas finales, y su satisfacción con éste sistema es alta.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN POSTGRADO DE INGENIERÍA

Ángel Carreño-Ortega *

**Universidad de Almería*

Los nuevos métodos docentes implican nuevos métodos de evaluación, y la afirmación inversa también parece ser cierta, ya que si queremos aplicar los métodos de evaluación por competencias, tal y como se nos exige cada vez más en los descriptores de los planes de estudios, resulta necesario aplicar nuevos métodos docentes que permitan tener elementos de juicio suficientes.

En este proyecto de innovación docente se ha pretendido implementar un sistema de docencia-evaluación en la asignatura de Dirección de Obras de Invernaderos, materia que es impartida en el postgrado de la rama de Ingeniería Agronómica, con el objetivo de comprobar si la aplicación del método docente de Aprendizaje Basado en Problemas proporciona unos mejores niveles de competencia entre el alumnado, teniendo en cuenta que el alumnado está formado por un grupo reducido de profesionales en activo y con experiencia.

La adquisición de competencias por parte del alumno es una cuestión gradual y por tanto se podrá evaluar con una escala. Para este proyecto se ha adoptado para tal fin la taxonomía de Bloom, que gradúa las competencias de menor a mayor según la siguiente escala: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Al mismo tiempo, se adaptará los métodos docentes-evaluación para poder aplicar dicha escala. Para ello se utilizará el sistema PBL (Problem Based Learning) como medio de adaptación a la evaluación por competencias.

Se ha podido comprobar en otras experiencias que la evaluación por competencias se dificulta en los primeros cursos de las carreras de ingeniería, especialmente si queremos evaluar algunas de las competencias superiores (análisis, síntesis y evaluación), sin embargo, en este experimento, se ha podido llegar a evaluar hasta el último nivel de competencias, obteniendo resultados positivos en todos los alumnos participantes. Además se puede asociar estos resultados a un cambio en el sistema docente-aprendizaje, ya que en ediciones anteriores del mismo curso en el que no se aplicó el método PBL no se pudieron evaluar competencias más allá de los tres primeros niveles. No quiere decir ello que las calificaciones obtenidas hayan sido mejores o peores, sino que se han podido evaluar unas competencias superiores que antes no se pudieron evaluar.

Es adecuado aplicar estos métodos cuando concurren las siguientes condiciones: Grupos reducidos, alumnos de doctorado o postgrado con experiencia, cursos con baja presencialidad y mayor dedicación personal del alumno.

APLICACIÓN DE UNA NUEVA METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE ESTRUCTURA ECONÓMICA DE ESPAÑA

Blanca Luisa Delgado-Márquez*

**Universidad de Granada*

El actual contexto centrado en el Espacio Europeo de Educación Superior supone una redefinición de las metodologías docentes que se venía implantando, excesivamente centradas en las clases de tipo magistral, para dar paso, de forma progresiva, a una mayor participación por parte del alumnado. Este proceso de reestructuración pasa necesariamente por una reconversión del crédito LRU al crédito ECTS (*European Credit Transfer System*).

Este trabajo presenta la puesta en práctica de una nueva metodología docente en la asignatura de Estructura Económica de España, asignatura de carácter optativo y cuatrimestral de la Diplomatura de Relaciones Laborales de la Universidad de Granada durante el curso académico 2009/2010. Siguiendo un esquema de trabajo, el primer paso ha sido la elaboración de una guía docente de la asignatura, en la que se recoge de forma detallada las horas correspondientes a cada una de las tareas (teóricas y prácticas) a realizar por parte del alumnado. Asimismo, esta guía contiene un cronograma temporal o planificación de las mencionadas actividades.

Este trabajo se estructura en cuatro apartados. En primer lugar se realiza una introducción a la estructura del trabajo y al tema objeto de estudio: la implantación de una nueva metodología docente en la asignatura de Estructura Económica de España. El segundo apartado ofrece un marco teórico que ampara este proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, y por otro lado, analiza la conversión al sistema de créditos ECTS en la Diplomatura de Relaciones Laborales. A continuación, el tercer apartado está centrado en la implantación del crédito ECTS dentro de la asignatura de Estructura Económica de España, desglosando aspectos tales como: los objetivos perseguidos en la asignatura, los contenidos impartidos, la nueva estructuración de los créditos (horas presenciales y no presenciales), el sistema de evaluación, la implantación parcial de la presente guía ECTS, la composición del alumnado (elevado porcentaje de alumnos con una titulación previa), entre otros aspectos. Finalmente, en el cuarto apartado se analizan los resultados de la implantación de esta metodología docente y se recogen las principales conclusiones extraídas, así como algunas líneas de actuación futura.

CREACIÓN DE UN CUADERNO DEL ALUMNO PARA LAS CLASES PRÁCTICAS EN LA ASIGNATURA FISIOTERAPIA GENERAL

Francisco Javier Jimeno-Serrano*, Pilar Escolar-Reina*, Joaquina Montilla Herrador*, Silvana Loana de Oliveira-Sousa*, María Francisca Serrano-Gisbert* y Francesc Medina-Mirapeix*

**Universidad de Murcia*

Ante la carencia de material didáctico que facilitase el seguimiento y aprovechamiento de las clases prácticas de la asignatura “Fisioterapia General” perteneciente a la Diplomatura de Fisioterapia, y las necesidades de adaptación de la metodología docente actual al Grado en Fisioterapia de próxima implantación, decidimos cubrir ese vacío.

Objetivos:

- Desarrollar un cuaderno que abarque todas las sesiones prácticas de la asignatura y que facilite un seguimiento tanto al alumno como al profesor de la adquisición y manejo de los conocimientos.
- Evaluar el nivel de aceptación por parte del alumnado.

Durante 3 años consecutivos se redactaron múltiples actividades para ser utilizadas en las sesiones prácticas. Las actividades fueron testadas en función de su grado de comprensión, adecuación y relevancia. Aquellas con evaluación positiva fueron agrupadas y secuenciadas por consenso entre el profesorado para establecer el cuaderno. También se consensó que cada sesión práctica tuviera la siguiente estructura: material necesario, objetivos, ejercicios previos que el alumno debía de realizar antes de la sesión para facilitar su aprendizaje, ejercicios de la práctica y otras anotaciones.

Se elaboró un cuaderno para 15 sesiones prácticas. La media de objetivos planteados por sesión es de 4. En total el cuaderno incluye unos 35 ejercicios previos y más de 150 ejercicios que plantean actividades prácticas a los alumnos. El nivel de aceptación del libro durante el curso escolar testado fue bueno. La mayoría de las actividades fueron cumplimentadas por gran parte de los alumnos.

El cuaderno del alumno para las clases prácticas ha permitido:

- Trabajar previamente a cada sesión los conceptos impartidos en clase.
- Guiar al alumno en su proceso de aprendizaje práctico.
- Retroalimentar al profesorado sobre el desarrollo de las prácticas y la adecuación del material diseñado.

CURSO CERO PARA NUEVOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE ARQUITECTURA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Miguel Ángel Fortes^{*}, Abdelouahed Kouibia^{*}, María Luisa Márquez^{*},
Antonio Palomares^{*}, Miguel Pasadas^{*} y Miguel Luis Rodríguez^{*}

^{}Universidad de Granada*

El trabajo que presentamos en esta comunicación se desarrolló antes del inicio del curso académico 2009/2010. Consistió en preparar e impartir un *curso cero* gratuito para los alumnos de nuevo ingreso en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Granada (UGR). Dicho curso tuvo una doble finalidad:

1. Por una parte quisimos que los nuevos alumnos conocieran la UGR, sus instituciones y su funcionamiento, y, en particular, la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, centro en el que iban a pasar varios años estudiando y aprendiendo. Para ello organizamos varias sesiones cuyo objetivo era familiarizar al alumno nuevo con nuestra universidad y todos sus servicios, en especial los relacionados con bibliotecas, servicios de alumnos, becas, aulas de informática, comedores universitarios y, en general, todos aquellos que sabemos que son de interés para ellos. En estas sesiones también se les proporcionó información detallada sobre el Plan de Estudios que iban a cursar así como sobre el que estaba a punto de llegar en el marco del Proceso de Bolonia. Cuando los alumnos llegan a la universidad, normalmente no conocen ninguno de estos aspectos, por lo que estas sesiones les resultaron de interés.
2. Por otra parte, los profesores que impartimos matemáticas en la Escuela de Arquitectura de la UGR hemos observado a lo largo de los últimos cursos que los alumnos que cada año llegan a primero tienen una base de conocimientos muy dispar en matemáticas debido, entre otros factores, a que los conceptos que han aprendido en el Bachillerato son distintos en función del centro en el que hayan realizado sus estudios. En algunos casos incluso recibimos alumnos procedentes de Formación Profesional, cuya base matemática es más débil que la de los que han estudiado Bachillerato. Por este motivo, pensamos que podría resultar interesante organizar algunas sesiones para repasar los conceptos matemáticos básicos que los alumnos deben conocer para estudiar, no solamente las asignaturas de matemáticas que se imparten en la Escuela de Arquitectura, sino también otras como física, estructuras, dibujo o geometría. Con esta iniciativa pretendimos asimismo homogeneizar, en la medida de lo posible, los conocimientos matemáticos de todos los alumnos que comienzan los estudios de Arquitectura, de manera que al comienzo de las clases ordinarias todos los alumnos tengan conocimientos similares.

El curso tuvo muy buena acogida, participaron en él 98 alumnos. Se estructuró en 15 sesiones, tres diarias durante la semana anterior al inicio de las clases, de hora y media de duración cada una. Algunas de estas sesiones se

dedicaron a mostrarles el software matemático que posteriormente íbamos a utilizar, así como la página web de la asignatura de matemáticas de primer curso.

Al finalizar el curso pasamos a los alumnos una encuesta con preguntas relacionadas con la organización y los contenidos del curso para conocer sus opiniones de cara a plantearnos repetir la experiencia en cursos siguientes. Los resultados fueron muy satisfactorios. Cabe destacar que a la pregunta *¿te has arrepentido de apuntarte al curso cero?*, los 98 alumnos contestaron que no.

PSICOMOTRICIDAD Y CINE. APLICACIONES DOCENTES

Susana Collado Vázquez^{*}, Carmen Jiménez Antona^{*}, Jesús María Carrillo^{**}

^{}Universidad Rey Juan Carlos; ^{**}Universidad Complutense de Madrid*

El cine es una herramienta multisensorial muy adecuada en el ámbito docente. Es útil para centrar la atención de los alumnos, fomentar el debate y participación en clase, mostrar diferentes puntos de vista y estimular el aprendizaje. Existen diversas experiencias de aplicación del cine como instrumento docente en diversas carreras universitarias y numerosas asignaturas, con la obtención de muy buenos resultados y un alto grado de aceptación por parte de los alumnos de grado y postgrado. En este estudio se ha utilizado el cine en la docencia de la asignatura Psicomotricidad perteneciente al Master Oficial en Patología Neurológica de la Universidad Rey Juan Carlos. El objetivo fundamental fue que los alumnos aprendieran a realizar una observación motriz utilizando como material una película. Se realizaron seminarios demostrativos, y a través del campus virtual se facilitó a los alumnos el material necesario para realizar un trabajo: instrucciones, listado de películas y ficha de observación y descripción motriz. Así mismo se les pidió que rellenaran de forma anónima y voluntaria un cuestionario de valoración de la actividad, elaborado a tal fin. Los alumnos de esta asignatura se mostraron muy interesados con la aplicación del cine en la docencia, se implicaron en la asignatura y manifestaron en el cuestionario de evaluación que la actividad había sido de su agrado, que les gustaría que se aplicara en otras asignaturas y que les había parecido un vehículo adecuado para facilitar el aprendizaje de la psicomotricidad.

(Este trabajo ha sido posible gracias a la concesión de un proyecto de Innovación Docente de la Universidad Rey Juan Carlos curso 2009/2010)

LOS AMBIENTES VIRTUALES COLABORATIVOS (AVCS) COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Rebeca Vidal, Fuencisla Pilar-Cuéllar, Severiano Dos Anjos, Álvaro Díaz, Ángel Pazos y Elena Castro

Instituto de Biomedicina y Biotecnología IBBTEC, Universidad de Cantabria-CSIC-IDICAN, CIBER-SAM, Instituto de Salud Carlos III, Santander

Los ambientes virtuales colaborativos (AVCS) constituyen un punto de encuentro que permite a varias personas, a través de sus ordenadores, colaborar en un mundo virtual, buscando un objetivo común. Existen múltiples opciones para experimentar encuentros virtuales con otros usuarios, bien a través de entornos basados en texto, como el IRC (Internet Relay Chat) o los MUDs (Multi-User Dungeons) o basados en realidad virtual que permiten, además de una colaboración remota, la visualización de grandes almacenes de datos y el contacto visual en la conversación.

Desde un punto de vista pedagógico, los AVCS por sí mismos, no añaden valor pedagógico alguno a un ambiente de aprendizaje; es imprescindible asociarlos a una propuesta pedagógica, que sea capaz de aprovechar sus potencialidades y evitar sus inconvenientes. Cuando se utiliza la realidad virtual con una metodología similar a la utilizada en la formación presencial, en general, no se observan diferencias significativas en el aprendizaje de los alumnos. Pero sí se detecta una mayor implicación personal de los alumnos en la experiencia, posibilitando la proyección de las potencialidades de la metodología a otros ámbitos y el desarrollo de autonomía.

Si se adopta un enfoque didáctico constructivista, el nivel de logro de los objetivos de comprensión y de la construcción de conocimientos se ve claramente favorecido con el uso pedagógico de la realidad virtual. El ambiente virtual, al incorporar canales multimedia de comunicación junto con un aprendizaje colaborativo, exige al alumno un cuidado especial en la forma de expresar su conocimiento en el proceso de negociación y construcción conjunta. El hecho de que el estudiante participe en la concreción del tema y de los objetivos, hace que sus trabajos sean más el fruto de compartir sus propios logros, que la respuesta a unos requerimientos obligatorios del profesor, enfocados a mostrar los conocimientos adquiridos de un saber estático.

Desde el punto de vista de logros en aprendizaje podemos destacar las siguientes características:

- actitud más activa, participativa y autónoma del alumno frente al aprendizaje, mejora de la capacidad de resolución de problemas, la búsqueda de información o la resolución de problemas en grupo.
- permiten el desarrollo de un aprendizaje autónomo, el contraste de la información académica con la vida real, la confrontación de distintas fuentes de información y el desarrollo de una actitud crítica ante el aprendizaje.
- mejora el autoconcepto y la autoestima del alumno.

Aunque en general los estudiantes tienden a creer todo lo que dice el profesor o el libro de texto, el nuevo modelo ayuda al alumno a comprender la necesidad de ampliar la información académica con la información de otras fuentes y a mantener una actitud crítica hacia el conocimiento. Los alumnos muestran un mayor interés, motivación y disposición por aprender activa y autónomamente.

CONFIGURACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES COMO CENTROS DE EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA DEL CIUDADANO MEDIANTE LA GESTIÓN DE RELACIONES ENTRE SUS STAKEHOLDERS

Amparo Cervera^{*}, M^a Angeles Iniesta^{**}, Walesska Schlesinger^{***} y Raquel Sánchez^{**}

^{*} *Universidad de Valencia, España;* ^{**} *Universidad de Almería, España;*
^{***} *Univesidad de Zulúa, Venezuela*

En un entorno donde el conocimiento se contempla como un activo fundamental, los gobiernos han tomado conciencia de la importancia de desarrollar el capital intelectual de sus ciudadanos, y en este contexto, el aprendizaje a lo largo de la vida del individuo (*lifelong learning*) se configura como un elemento fundamental subyacente en las líneas de actuación propuestas por los países europeos para el área de Educación.

La consideración de las instituciones de educación superior como generadoras de servicios a la compleja red de actores sociales frente a los cuales debe ofrecer respuestas eficaces, determina la base para la aplicación del marco de la teoría de *stakeholders* y considerar a los alumnos, empresas y medios de comunicación como actores cuyo comportamiento será objeto de análisis en el presente proyecto. Ello puede ser afrontado de forma eficaz desde el marco de la Teoría de Marketing de Relaciones cuya eficacia ha sido probada en organizaciones públicas y privadas, lucrativas y sin ánimo de lucro, consumidores finales (B2C) y empresas (B2B).

Desde este planteamiento, los objetivos básicos de la investigación se articulan en torno a 3 modelos para operacionalizar y evaluar la formación a lo largo de la vida en el contexto de la educación superior española centrados en tres de los agentes implicados en sus procesos: egresados, empresas y medios de comunicación. En el modelo I de relaciones universidad-egresado, se analiza el marco de relaciones de los alumnos de los servicios de educación a lo largo de la vida ofrecidos por la universidad mediante variables como imagen percibida, valores personales, valor percibido, compromiso, confianza y lealtad, así como su influencia en la utilización o consumo de dicha formación analizando en qué medida las TIC docentes moderan las relaciones propuestas. En el modelo II de relaciones universidad-empresa, se analizan las relaciones de cooperación así como la calidad de la relación y su influencia sobre el nivel de participación de las empresas en actividades promovidas por la universidad, moderado por el ciclo de vida de la relación. Finalmente, el modelo III analiza la imagen proyectada por los medios de comunicación de la universidad, analizando su influencia en el marco de relaciones propuesto.

Centrándonos en el modelo I de relaciones universidad-egresado, la metodología empleada es el análisis de literatura relevante y obtención de información primaria vía encuesta telefónica con ordenador (CATI) a 500 egresados en la Universidad de Valencia y 500 en la de Almería. Los principales resultados obtenidos en los aspectos de relación universidad-egresado son presentados.

INTERDISCIPLINARIEDAD: UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS NUMÉRICAS EN INGENIERÍA QUÍMICA. EL CASO DE LAS FUNCIONES SPLINE

Domingo Barrera*, María José Ibáñez* y Miguel Luis Rodríguez*

**Universidad de Granada*

La Universidad de Granada ha preparado su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior promoviendo programas piloto dirigidos a aquellas titulaciones que voluntariamente han decidido prepararse para el cambio que tal adaptación exige. En cada titulación los programas aprobados fueron extendiéndose progresivamente a todos los cursos y, en la actualidad, se está completando la adaptación en lo que se refiere a los cursos finales de las licenciaturas o ingenierías. En ese marco general, en los últimos años se han desarrollado tales proyectos en la titulación de Ingeniero Químico, dentro de los cuales hemos desarrollado algunas experiencias dirigidas a las asignaturas de carácter matemático cuyos contenidos son total o parcialmente de carácter numérico. Concretamente, se refieren a las asignaturas Matemáticas II y III y Ampliación de métodos numéricos. Sus contenidos han evolucionado desde que se implantó la titulación en 1993 y la metodología docente se ha visto afectada por las condiciones en la que se desarrolla la actividad docente/discente. Además de intentar que los alumnos alcancen las competencias generales que los expertos han trasladado a la titulación tras el proceso de evaluación que se llevó a cabo, los profesores involucrados en la docencia de tales asignaturas hemos pretendido dotar a los alumnos de instrumentos útiles en el estudio del resto de las asignaturas, en particular de las más directamente relacionadas con el ejercicio profesional. Para ello, desde un primer momento hemos apostado por la utilización de las nuevas tecnologías como instrumento que facilita el aprendizaje tanto de las asignaturas indicadas como de otras directamente relacionadas. Las asignaturas de carácter matemático antes citadas se ocupan fundamentalmente de temas relativos a ecuaciones diferenciales y al estudio de métodos numéricos. Entre estos últimos ocupa un lugar importante la utilización de funciones spline para resolver problemas específicos de Ingeniería Química y su tratamiento con el software Mathematica. Podemos citar la valoración potenciométrica de una disolución de ácido O-fosfórico, la determinación de pesos moleculares por crioscopia y el estudio de la cinética de bromación del n-xilano puro, entre otros.

Tradicionalmente, los diversos problemas de interpolación spline se han venido abordando caracterizando sus soluciones en términos de ciertos parámetros que satisfacen un cierto sistema de ecuaciones lineales. En los nuevos grados disminuye el número de créditos para desarrollar estos contenidos. Así pues, la utilización de bases de potencias truncadas permite, en lo esencial, seguir estudiando tales métodos, además de reforzar contenidos de Cálculo infinitesimal y Álgebra lineal. Tal metodología se ha mostrado útil en conjunción con la utilización de software apropiado.

INVESTIGACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE POST GRADO EN EL MAES

Guillermo Martínez-Salazar*, Francisco José Sánchez-Concha* y María Dolores Zambrana-Vega*

**Universidad de Sevilla*

En este trabajo pretendemos mostrar la experiencia de Innovación en la Enseñanza Superior en el Máster Universitario de *Enseñanza Secundaria Obligatoria, y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES)*, de la Universidad de Sevilla (España). Con la Asignatura titulada, *Valores Educativos del Patrimonio en las Bellas Artes*.

Dada la premura con la que se nos encomendó la tarea docente, nos vimos decidimos realizar un trabajo experimental de Innovación a la hora de programar la asignatura y sus diferentes actividades. La principal novedad de la programación docente inicial tiene la cualidad de estar abierta y adaptarse en todo momento a las necesidades y demandas del estudiante. Temiendo en cuenta que dada la diversidad de titulaciones del alumnado, hemos debido adaptarnos a las tipologías propias de las diferentes áreas de conocimiento.

Por otra parte, esta decisión fue consensuada por los tres profesores que impartíamos esta asignatura (todos con experiencia docente previa) dada la predisposición negativa del alumnado al funcionamiento general de su experiencia en este Máster, difundida incluso en medios de comunicación nacionales.

En nuestra comunicación queremos mostrar las experiencias vividas en el aula y cómo hemos conseguido cambiar la actitud reacia constatada a través del test de conocimientos previos y torbellino de ideas. Y que con el desarrollo de la docencia se ha ido adaptando y regulando en consecuencia a las necesidades que el alumnado ha requerido. De este modo el conjunto de alumnos se ha implicado mostrando un cambio radical de conducta pasando de la hostilidad inicial a involucrarse totalmente en el programa de la asignatura, y con un constatado resultado positivo.

INNOVACIÓN EN LOS PROCESOS DE ADAPTACIÓN AL EEES: EL CASO DE LOS NUEVOS GRADOS EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

Jesús Javier Sánchez Barricarte*, Javier Redondo Rodelas*

**Universidad Carlos III*

El proceso de adaptación al EEES ha permitido abrir un debate sobre los contenidos, los programas docentes y el futuro de las dos disciplinas. Por otra parte, se ha planteado la necesidad de integrar varias disciplinas en diversos grados con el objeto de fomentar la interdisciplinariedad, sobre todo en los primeros cursos, y, del mismo modo, se han establecido la modalidad de dobles grados. En definitiva, *Bolonia*, como se le conoce comúnmente al proceso de integración, tiene como objetivo fundamental formar profesionales de elevado nivel adaptados a las necesidades laborales del siglo XXI. El reto para estas dos disciplinas consiste en combinar los tradicionales fundamentos teóricos con la introducción de herramientas útiles en el desarrollo de las profesiones afines a nuestros campos. La Ciencia Política y la Sociología son disciplinas tradicionalmente hermanadas, si bien, mientras la Sociología ha gozado de gran autonomía a lo largo de su proceso de implantación y desarrollo en España, la Ciencia Política ha aparecido vinculada a los departamentos de Teoría del Estado y Derecho Público hasta finales de los 70 y principios de los 80 (incluso en sus comienzos sus estudios estaban integrados junto con las Ciencias Económicas, pues el proyecto tecnocrático de finales de los 50 era consolidar una escuela de función pública). Hoy, junto a los estudios en Ciencias Políticas y Sociología considerados separadamente, el EEES abre la posibilidad de incluir en diversos planes de estudios asignaturas de estos dos campos de conocimientos en otros grados del ámbito de las ciencias sociales y humanas. Además, la Universidad Carlos III ha impulsado un doble grado en Ciencias Políticas y Sociología con el objeto de formar de manera integral a profesionales capaces de interpretar la realidad social y política y adaptarse a las necesidades del mercado laboral, cuya tendencia imparable es exigir capacidades de liderazgo, innovación, conocimiento, gestión de equipos profesionales, diseño y articulación de proyectos, etc... En definitiva, este trabajo pretende apuntar la manera en que la adaptación al EEES ha permitido identificar las nuevas necesidades formativas y profesionales de nuestros egresados y así determinar qué materias, herramientas y destrezas son necesarias dentro de nuestras disciplinas para cualquier profesional de las ciencias sociales y humanas; redefinir nuestros propios grados y ofrecer una formación integral a los estudiantes que opten por cursar un doble grado.

**ANÁLISIS DE DISCURSO, TEMAS DE CAMPAÑA Y
DEBATES ELECTORALES COMO HERRAMIENTAS
DOCENTES: LAS EXPERIENCIAS DE ESPAÑA (2008),
ESTADOS UNIDOS (2008) Y REINO UNIDO (2010)**

Javier Redondo Rodelas*, Jesús Javier Sánchez Barricarte*

**Universidad Carlos III*

Los profesores que firman esta propuesta han constatado a lo largo de su trayectoria que los estudiantes muestran una predisposición al intercambio de ideas, al debate y a la discusión sobre temas de relevancia política y social. Nuestros proyectos tienen como objetivo orientar y guiar la preparación de estos debates y, en consecuencia, determinar qué temas de los que se contienen en nuestros programas docentes pueden ser preparados de forma autónoma por los estudiantes mediante la presentación de debates. Ambos hemos asistido como jueces en la Liga de Debate de nuestra Universidad (Carlos III de Madrid), lo cual nos ha permitido diseñar determinadas experiencias. Por otra parte, la asignatura de complemento de formación propuesta por nuestro Departamento para estudiantes de otros grados, Diez discursos políticos contemporáneos, ha tenido en los dos años que lleva impartándose según el modelo EEES, una gran acogida. Sobre estas bases, consideramos e implantamos con notable éxito, una experiencia piloto en 2008: Con motivo de la campaña electoral española, se celebraron dos debates televisados entre los dos principales candidatos a la Presidencia del Gobierno. Aprovechando el interés social y mediático que despertaron, los profesores que firman este póster diseñamos esta experiencia piloto. Reunimos a un reducido grupo de estudiantes (alrededor de 25) en el club de profesores para ver y analizar el segundo de los debates (3 de marzo de 2008). En el póster que se presenta analizamos el diseño de la actividad, los objetivos perseguidos, el trabajo previo que tuvimos que realizar con los alumnos, el proceso de selección de los estudiantes, la creación de un clima de discusión abierto y los resultados y enseñanzas de la actividad desarrollada. Aunque el objeto de la misma era muy concreto, en líneas generales, las conclusiones pueden ser proyectadas sobre otras actividades de similar contenido en nuestro ámbito de conocimiento, la Ciencia Política y la Sociología. Del mismo modo, hemos extendido la experiencia en dos sentidos y en otros tantos momentos: primero a las elecciones estadounidenses de noviembre de 2008. En este caso, no se trató de ver los debates entre candidatos sino de identificar los temas de campaña, definir los discursos de los candidatos y observar su evolución –los medios que se utilizan son audiovisuales-. Y, recientemente, acabamos de aplicar el modelo a las elecciones británicas. En este caso hemos trabajado con medios escritos, aunque los objetivos son los mismos: identificar los temas de campaña y formar una opinión sobre esos asuntos; identificar a los candidatos y su discurso, analizar en profundidad dichos discursos. El resultado de la experiencia siempre es lo suficientemente satisfactorio: los estudiantes motivados se preparan temas del programa por su cuenta, recaban información y se forman un juicio ponderado sobre cuestiones políticas y sociales.

LA INNOVACIÓN DOCENTE DE LA ENSEÑANZA DE POST GRADO EN EL MAES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Guillermo Martínez-Salazar*, Francisco José Sánchez-Concha* y María Dolores Zambrana-Vega*

**Universidad de Sevilla*

Con la presentación de este Póster queremos mostrar la experiencia de Innovación en la Enseñanza Superior en el Máster Universitario de *Enseñanza Secundaria Obligatoria, y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES)*, de la Universidad de Sevilla (España). Con la Asignatura titulada, *Valores Educativos del Patrimonio en las Bellas Artes*.

El Póster posee la identificación de los profesores en una primera franja de texto con la introducción y justificación de la experiencia docente así como el título identificativo de la Asignatura ejemplo.

En la siguiente fase encontramos un mosaico de imágenes en la que reflejaremos las características del aula y la diversidad del alumnado participante, en este punto veremos también las demandas planteadas por las carencias que nos indicaron los estudiantes.

Seguidamente, una nueva franja de texto con la metodología empleada como modelo de innovación docente, en la cual destacaremos los puntos más significativos de ésta. La franja inferior mostrará otro mosaico de imágenes en las que representaremos las actividades realizadas por los alumnos y sus experiencias como futuros profesores de Secundaria.

Por último, un espacio destinado a las conclusiones y resultados obtenidos en esta experiencia, destacando e incluyendo los documentos iniciales y finales redactados por los alumnos como muestra física de su experiencia personal de cara a la docencia empleada en este Máster.

UNA PROPUESTA INNOVADORA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL SISTEMA TRIBUTARIO Y SU APLICACIÓN

María Asunción Rancaño-Martín*, Luis Mochón-López* y María José Fernández-Pavés*

**Universidad de Granada*

Comunicación de los resultados de un Proyecto de Innovación Docente titulado «*Una propuesta innovadora de coordinación entre docencia y evaluación en el ámbito jurídico*», desarrollado en el ámbito de diversas asignaturas del área Derecho Financiero impartidas en varias titulaciones (Derecho y Relaciones Laborales). Se abordan cuestiones relacionadas con la docencia y evaluación de las figuras que integran nuestro sistema tributario, y los procedimientos de aplicación de las mismas para su recaudación, en todos los niveles territoriales (estatal, autonómico y local²).

El Proyecto tuvo como finalidad analizar los métodos de evaluación del rendimiento académico de los alumnos, en el ámbito de una docencia en la que se han introducido propuestas docentes adaptadas a la nueva metodología pedagógica del EEES y los créditos ECTS

En este marco, se da mayor protagonismo al esfuerzo del alumno. Nuestra propuesta se hace en equipo, y tiene por objeto elaborar un sistema coordinado de docencia y evaluación con un eje fundamental: el alumno como sujeto copartícipe de la experiencia; queremos con ello evaluar otras competencias, aparte de las tradicionales o estrictamente cognitivas. Por ello, necesitábamos innovar y actualizar nuestro método docente. Con esta propuesta de metodología educativa pretendíamos que el alumno, tras haber adquirido unos conocimientos básicos del Derecho Tributario, investigue por sí solo los problemas que plantea esta rama jurídica.

La innovación que se pretende introducir requiere la necesaria coordinación de docencia con evaluación; de forma que, partiendo de las nuevas metodologías en materia evaluadora y de la consecución de las nuevas competencias que se persiguen con la evaluación, se ha adaptado la docencia a dichos objetivos. Las tareas desarrolladas han sido, básicamente, las siguientes:

- Investigación y elaboración de los materiales didácticos necesarios para conseguir los objetivos propuestos: la adquisición de conocimientos y destrezas de tipo cognitivo.
- Investigación de los procedimientos de aprendizaje que permitan la adquisición de competencias y la resolución de conflictos y su adecuación a las nuevas perspectivas de la educación superior.
- Investigación de los métodos para el cumplimiento de los objetivos actitudinales.
- Desarrollo de las nuevas tecnologías como mecanismo que permitirá resolver problemas prácticos y adaptar la enseñanza a los nuevos métodos tecnológicos.

El Proyecto ha supuesto una notable reflexión acerca de cómo debe impartirse y evaluarse el Derecho Financiero. Se han abordado nuevos aspectos docentes que tradicionalmente no se han tenido en cuenta; en particular, se ha dado un mayor protagonismo a la elaboración propia de conocimientos

por parte del alumno. Con ello, se introduce a los alumnos -y al profesorado- en el nuevo paradigma docente del “aprender a aprender”. En el contexto jurídico actual, de constantes cambios normativos, esta faceta cobra gran importancia; ya que, con total seguridad, la regulación presente será modificada en un plazo de tiempo corto. Por tanto, resulta trascendental que el alumno sepa afrontar el estudio autónomo de la normativa y adaptarse a los cambios normativos.

LA EXPERIENCIA DE LA CLÍNICA JURÍDICA “SAPET” EN LA FACULTAT DE DRET DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Ester Machancoses-García*

**Universitat de València*

Esta comunicación tiene por objeto dar a conocer la Clínica Jurídica SAPET. Esta Clínica Jurídica se ha implantado en el curso 2009 2010 en la Universitat de València. A través de este documento paso a exponer una introducción sobre la idea de esta clínica jurídica y los problemas, y logros, que durante este curso se han puesto de manifiesto. En general, el curso “Clínica Jurídica” ofertado por la Facultat de Dret está diseñado como una asignatura de libre elección. Tiene cinco créditos y se imparte en tres itinerarios: Clínica jurídica penitenciaria, Clínica Derechos humanos, Clínica Medioambiente. Está dirigido a estudiantes de Derecho, Políticas o Criminología. En particular, la Clínica Jurídica “SAPET”, en el itinerario Derechos Humanos, se ha iniciado este curso académico con la idea de crear, por los estudiantes de la clínica, una OFICINA DE ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES DE POSTGRADO EXTRACOMUNITARIOS DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. La experiencia está resultando bastante interesante y tiene perspectivas de futuro.

La Clínica SAPET, tiene por finalidad acercar al estudiante al mundo de la PRÁCTICA JURÍDICA trabajando con clientes y casos reales al tiempo que fomenta la FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Se ha combinado un método deductivo, a través de la impartición de un curso de extranjería, con un método inductivo, en el que estudiantes que conforman la clínica SAPET han ido indagando en las posibilidades de la puesta en funcionamiento de este servicio social, han puesto de relieve los tipos de ayuda que pueden tener cabida, han preparado material para difundir esta experiencia a futuros alumnos y, lo más importante, ya han comenzado a asesorar jurídicamente ante los primeros casos que han entrado en esta clínica.

A lo largo del curso se han ido definiendo los TIPOS DE AYUDA que la Clínica puede ofrecerles. Entre estos tipos, cabe señalar: la obtención de la tarjeta de residencia y la tarjeta sanitaria; la renovación del permiso de estudiante cuando caduque el mismo y, en su caso, la transformación de un permiso de estudiantes en otro de trabajo para los casos en que el estudiante vea la posibilidad de quedarse a trabajar en nuestro territorio. En este sentido, los estudiantes de la Clínica, bajo la supervisión de las profesoras tutoras de esta clínica, les asesoran y les indican los pasos a seguir a los clientes-estudiantes de postgrado que se incorporan a nuestra Universidad. Los alumnos expondrán en el II Seminario sobre Clínica Jurídica de la Facultat de Dret de la UV, que se celebra el próximo 12 mayo, los resultados hasta ahora y las perspectivas de futuro de esta clínica.

El VII FORO que se celebra en Murcia es una buena ocasión para trasladar a la comunidad docente universitaria esta experiencia de innovación docente, a la espera de que resulte interesante y pueda implantarse en otras Universidades.

**LA EFECTIVIDAD DEL SISTEMA TUTORIAL:
MECANISMOS DE CONTROL Y EVALUACIÓN DE LOS
PLANES DE TUTORÍAS EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS**

Dolores Fuensanta Martínez Martínez* y Carmen Flores Morcillo*

**Buffete de abogados MartínezFlores Asociados*

La normalización de los planes de tutorías en la Universidad española como mecanismo de adaptación a las directrices del EEES, comporta así mismo la implementación de un proceso de control de calidad y efectividad de esos planes tutoriales.

La modelización de las tutorías diferencia cuatro tipos: burocrática o funcionarial, la académica, la docente y la asesoría personal. Partiendo de esta clasificación las propuestas de las Instituciones universitarias, esencialmente las privadas como pioneras del sistema, establecen planes tutoriales como instrumento de innovación docente y como valor añadido de los servicios prestados al alumno. Siendo así, la normalización o estandarización de las tutorías académicas en la docencia universitaria no garantiza la eficiencia y eficacia del mecanismo que exige en todo caso la implementación paralela de un sistema de control de la calidad, incluso de auditoria de estos planes tutoriales.

La convergencia de la empresa y la Universidad a la que nos conduce el EEES supondría una transferencia integral y adaptada de los procesos de control de calidad propios de los operadores económicos organizados del mercado, que pasa necesariamente por definir el sistema de gestión de la tutoría (SGT) en cada Universidad con carácter general, y concretamente para cada una de las áreas de conocimiento.

El sistema de gestión de tutorías es una propuesta que pasa por definir los mecanismos de control y medición de los resultados de la tutoría, tanto de los elementos objetivos como de los personales (alumno-tutor), a la vez que se definan sistemas de evaluación externa, tales como auditorias realizadas por equipos de calidad de los propios centros universitarios, encargados del seguimiento, revisión, corrección y reorientación de los mecanismos de control y medición. La volatilidad de los métodos de aprendizaje no exime de la evaluación y control de los mismos, pues ¿de qué sirve establecer un nuevo sistema si carecemos de instrumentos y métodos para valorar su efectividad y eficacia?.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE DE TECNOLOGÍA DE LA FABRICACIÓN

Eduardo Martínez Cámara^{*}, Julio Blanco Fernández^{*} y Mercedes Pérez de la Parte^{*}

^{}Universidad de La Rioja*

En esta ponencia se presenta el análisis detallado de las ventajas y los inconvenientes de la utilización de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la materia de Tecnología de la fabricación del grado en Ingeniería Mecánica.

Para la elaboración de un conjunto de actividades enfocadas a ABP dentro de dicha materia se analizaron las características de la materia, las ventajas e inconvenientes de la metodología, y se tuvieron en cuenta las competencias que querían potenciarse mediante el uso de la metodología.

Respecto a las características de la materia, se consideró que incluía diversos aspectos bien diferenciados: conocimiento de tecnologías existentes (incluyendo maquinaria y herramientas), experiencia en su manejo, programación de control numérico, manejo de aplicaciones CAM-CEA. Las ventajas e inconvenientes de la metodología de ABP respecto a dichas características se resumían en que en cada uno de esos campos existe gran diversidad de posibilidades diferentes todas ellas válidas (maquinarias de diversos fabricantes, con diferentes lenguajes, y diversas aplicaciones CAD-CAM-CAE todas ellas bien implantadas en el mercado). Ese análisis se completó con el estudio de las competencias buscadas en los estudiantes, que estaban enfocadas no al manejo especialista de una de las diferentes tecnologías en cada uno de esos campos, sino a tener un conocimiento superficial de varias de ellas, y la capacidad de hacerse especialista en el manejo de cualquiera de ellas (las existentes o las que aparezcan posteriormente) en poco espacio de tiempo y sin grandes dificultades. De esta manera se buscaba que el alumno saliese al mercado capacitado para adaptarse a las tecnologías que vayan surgiendo, no sólo preparado para una tecnología concreta, que en pocos años quedará desfasada (posiblemente antes de emplearla en su primer trabajo).

De todo ello se desprendió la idea de emplear una metodología de ABP que incorporase técnicas de puzzle, y con ella se desarrollaron 4 actividades independientes y diferenciadas para las 4 partes mencionadas:

- Maquinaria y herramientas
- Manejo de maquinaria
- Programación CNC
- Manejo de aplicaciones CAD-CAM-CAE

Cada una de las actividades planteadas es diferente a las demás por las características propias de cada una. Por ejemplo en la parte de “Maquinaria y herramientas” se debe asegurar que todos conozcan de manera similar las características de los tipos de máquinas y herramientas existentes, si bien la diferenciación llevada a cabo mediante el puzzle se orienta al conocimiento a fondo de los diferentes fabricantes de dicho tipo de maquinaria. El caso de “Manejo de maquinaria” no permite la diferenciación, puesto que se

trata de una competencia que requiere manejo práctico, y sólo podemos proporcionarlo sobre las máquinas existentes en los talleres, si bien cada uno es encargado de un mecanizado complejo, que sirve como especialización. Respecto a la programación CNC, tras una base común de programación básica, cada alumno se debe especializar en el conocimiento de otro sistema adicional. Por último, en aplicaciones de CAD-CAM-CAE cada uno de los miembros aprende el manejo de una aplicación diferente (en esta parte todo el aprendizaje se basa en la estructura de puzzle).

**METODOLOGÍAS INNOVADORAS EN EL MÁSTER EN
PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO, FP Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS, PARA LA DOCENCIA DE LA
REPRESENTACIÓN GRÁFICA**

Ignacio Latorre Biel^{*}, Emilio Jiménez Macías^{**} y Juan Manuel Blanco Barrero^{**}

^{}Universidad Pública de Navarra; ^{**}Universidad de La Rioja*

En la última década, ante la necesidad de adaptar las nuevas titulaciones de grado al modelo implantado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) basado en la calidad y centrado en el aprendizaje del estudiante, han empezado a implantarse en las universidades españolas nuevas metodologías docentes que establecen un nuevo paradigma didáctico para nuestra sociedad.

Los profesores universitarios a menudo nos encontramos con las dificultades de esta transición, cuando los alumnos que ingresan a los grados aún esperan encontrar clases expositivas tradicionales y que lo que tienen que aprender es a hacer exámenes finales. Con el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto al alumno como al profesor se le exige un trabajo continuado, corresponsable y autogestionado y con nuevos instrumentos de evaluación por competencias. Por ello, a la hora de implantar el nuevo “Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas”, los profesores de la especialidad de Tecnología tuvimos claro que era básico formar a los futuros docentes de los alumnos que nos llegarían a los grados en Ingenierías en estas metodologías docentes.

De esta manera, los alumnos de nuevo ingreso al sistema universitario vendrían ya entrenados en la nueva forma de trabajar.

En esta comunicación se va a mostrar la investigación realizada que aporta un compendio de dichas metodologías aplicadas a la docencia de la representación gráfica, presente en los contenidos de las asignaturas de Tecnología, de Dibujo Técnico y Artístico.

Los propios futuros profesores fueron formados con algunas de estas metodologías en este curso 2009/2010, y las encuestas realizadas al finalizar la docencia reflejaron su satisfacción con lo aprendido. En esta comunicación se aportan las experiencias de implantación en la asignatura “Aprendizaje y Enseñanza de la Tecnología en la Educación Secundaria” del Máster de la Universidad de La Rioja.

**DISEÑO DE UNA EXPERIENCIA PILOTO DE INNOVACIÓN
DOCENTE MEDIANTE APRENDIZAJE BASADO EN
PROYECTOS EN INGENIERÍA INFORMÁTICA**

Juan Manuel Blanco Barrero^{*}, Juan Carlos Sáenz Díez Muro^{*} y Eduardo
Martínez Cámara^{*}

^{}Universidad de La Rioja*

El objetivo general de esta comunicación es mostrar el diseño de una actuación de aprendizaje basado en proyectos (ABP), como experiencia piloto para la incorporación de este método, alternativo al aprendizaje tradicional, en el nuevo grado de Ingeniería Informática de la Universidad de La Rioja. Esta metodología de enseñanza-aprendizaje nace en la década de los sesenta en la Universidad de McMaster (Canadá), pero aunque es un método bastante extendido en el mundo anglosajón, no lo es tanto en las universidades de tradición latina. En la última década se ha ido incorporando a las universidades españolas con resultados muy positivos, y, como parte de un grupo de profesores de los nuevos grados en Ingenierías de la Universidad de La Rioja, hemos diseñado esta actuación dentro del proyecto de innovación docente del grado de Ingeniería Informática. Diversos estudios muestran que el ABP desarrolla habilidades importantes tales como la auto-responsabilización del proceso de aprendizaje, el aprendizaje autónomo (con más iniciativa y capacidad de decisión), la planificación del tiempo, la capacidad de trabajar en grupo y otras habilidades psicosociales. Además se produce un aumento de la motivación del alumno, que se traduce en un mejor rendimiento académico y una mayor persistencia en el estudio. Como inconvenientes, esta metodología presenta importantes requisitos de preparación previa del profesorado, de control de calidad y evaluación continuada del proceso, lo que supone un choque con la práctica docente tradicional generalizada en las universidades españolas. En consecuencia, el éxito de su implantación se ve altamente condicionado al cambio de didáctica y dedicación docentes. Por sus características, esta metodología es de gran utilidad en materias cursadas por alumnos con diferentes niveles de conocimientos, como es el caso de las materias optativas y de libre configuración de la nueva titulación. Además el tamaño de los grupos, entre veinte y cuarenta alumnos, es idóneo para su implantación. La actuación que hemos diseñado se ha incorporado de manera conservadora a la asignatura optativa “Desarrollo de Aplicaciones Multimedia”, complementando su aplicación y evaluación con otras estrategias de aprendizaje.

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN ASIGNATURAS DE TECNOLOGÍAS DE REDES DE COMUNICACIONES

Joaquín Cañada-Bago*, María Dolores Molina-González*, Antonio Jesús Yuste-Delgado*, José Ángel Fernández-Prieto* y Manuel Ángel Gadeo-Martos*

**Universidad de Jaén*

En el presente trabajo se expone la experiencia recogida en la realización de un proyecto de innovación docente, orientado a aplicar la metodología propuesta a cuatro asignaturas pertenecientes a tres titulaciones distintas, pero con contenidos sustentados en las tecnologías de redes de comunicaciones:

- Arquitectura de Redes Digitales (Ingeniería Técnica de Telecomunicación).
- Redes Servicios y Sistemas I (Ingeniería de Telecomunicación).
- Gestión de Redes de Comunicaciones (Ingeniería de Telecomunicación).
- Redes de computadores (Ingeniería Técnica Industrial).

Los objetivos principales de este proyecto de innovación docente han sido:

- Incrementar la capacidad de análisis y síntesis.
- Promover el aprendizaje autónomo.
- Potenciar el trabajo en grupo.
- Promover una actitud más activa en el proceso de aprendizaje.
- Potenciar el desarrollo de habilidades no técnicas, como son el trabajo en equipo, la capacidad de expresión y la capacidad de crítica.
- La aplicación de los conceptos teóricos.
- Fomentar el trabajo continuo de los alumnos.
- La implementación real de los proyectos prácticos.
- Promover la diversificación curricular.

La metodología seguida está definida en los siguientes puntos:

- Comunicación de los proyectos ofertados en el ámbito de la asignatura.
- Selección de los proyectos, por los alumnos.
- Impartición de clases de apoyo y seguimiento de los proyectos.
- Realización de los pedidos de material bibliográfico, inventariable y fungible necesario para la ejecución de los proyectos.
- Ejecución de los proyectos.
- Presentación y evaluación de resultados parciales.
- Evaluación por parte del profesorado. Convalidación de parte de los créditos de la asignatura.
- Encuesta final a los estudiantes.

Como resultado de la realización del proyecto, se ha constatado que los alumnos, han abordado de forma autónoma, un conjunto de tareas que se concretan en:

- Estudio preliminar del estado del arte.
- Elección del hardware y software necesarios.

- Toma de contacto y documentación sobre los elementos software y hardware.
- Configuración de elementos software y hardware.
- Diseño de pruebas y experimentos.
- Realización de experimentos, obtención de resultados, análisis de los mismos y extracción de conclusiones.
- Realización de memoria descriptiva, material multimedia y presentación oral.

De cuyo seguimiento continuo se ha observado que los alumnos han alcanzado niveles interesantes en ciertas habilidades como: el trabajo en equipo, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de expresión oral y escrita.

Entre las opiniones manifestadas por los alumnos en las encuestas, destacan las siguientes:

- Han tenido contacto con tecnologías emergentes, que constituye un complemento a su formación en aspectos demandados por empresas.
- Reconocen que han realizado un esfuerzo mayor con respecto a la realización de las prácticas de una asignatura tradicional.
- Valoran positivamente que el trabajo realizado pueda ser la base de su futuro Proyectos Fin de Carrera.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE: ¿QUÉ DICEN LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA VALORAR SU APRENDIZAJE?

Mónica Porto Currás*, María Luisa García Hernández* y Elisa Navarro
Medina*

**Universidad de Murcia*

Los instrumentos empleados para la recogida de información son las antenas principales de todo referente evaluativo, ya que aportan la información que lleva a decir si se han logrado o no las competencias (Camperos, 2008). Por ello, conocer qué herramientas de obtención de información se están empleando y, sobre todo, cómo las entienden y describen los estudiantes, es una valiosa información a tener en cuenta como un indicador más de la calidad docente de una institución universitaria.

En esta comunicación mostramos algunos de los resultados obtenidos en una investigación presentada como Tesis de Licenciatura, en la que hemos obtenido una radiografía de cuáles son los instrumentos de evaluación que los profesores de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia han empleado en la promoción 2002-2007.

Dada la naturaleza de la información buscada, hemos utilizado una metodología de integración cualitativa – cuantitativa. Coherentemente, empleamos como instrumentos: *el recuerdo a través de materiales y las entrevistas*, a una muestra de estudio compuesta por 103 alumnos.

Como principales resultados, podemos expresar que los estudiantes tienen una imagen clara y concisa de qué implican cada una de las técnicas y qué destrezas debían emplear en cada una de ellas. No olvidemos que el qué y cómo aprenden los alumnos depende en gran medida de cómo se les evalúe.

Así, hemos comprobado la amplia y variada experiencia de los estudiantes a lo largo de este quinquenio en cuanto a instrumentos de evaluación. De forma que aunque se habían categorizado en 4 grandes referentes: los trabajos, exámenes escritos, exámenes test y orales, dentro de estas grandes tipologías los discentes han identificado más de 25 modalidades diferentes. No obstante, es necesario resaltar la importancia de los trabajos y de los exámenes escritos a la hora de recoger información sobre sus aprendizajes, ya que ambas técnicas han sido las más aplicadas para evaluarles. Por otra parte, destacar también la escasa utilización de las pruebas orales en esta promoción.

Además, y aunque no se solicitaba esta información, los alumnos han relatado que los instrumentos de evaluación implicaban que se pusiesen en práctica ciertas capacidades como *la memoria, la reflexión, la relación o la aplicación referida a ejercicios y casos prácticos*. Esa nomenclatura tiene su referente de acuerdo con una determinada tipología de complejidad (Marzano, 2007).

EVALUACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN PROGRAMA DE MENTORIZACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Diego-Pablo Ruiz-Padillo*, Emilia María Guadix-Escobar*, Pedro
García-Fernández* y Esther Viseras-Alarcón*

**Universidad de Granada*

Los programas de mentorización pretenden introducir a los noveles en lo que significa enseñar y las condiciones en que se enseña, todo ello trabajando conjuntamente con un mentor que asume la responsabilidad de guiarles en la puesta en marcha de actividades docentes tales como impartición de clases, participación en seminarios y colaboración en la evaluación, al tiempo que les ayuda a conocer tanto los distintos recursos que ofrece la universidad para el aprendizaje y la docencia como el organigrama de funciones de los diversos centros y departamentos de la institución.

El objetivo de esta comunicación es presentar un protocolo de mentorización llevado a cabo por un grupo docente de profesores de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010.

El Programa ha pretendido que el profesor novel adquiriera o mejorara las siguientes competencias:

Habilidades de comunicación y transmisión de conocimientos-
Habilidades de relación con los alumnos Mejora de la expresión
oral, corporal y espacial Optimización de la utilización de herra-
mientas y medios didácticos Capacitación para la planificación
y desarrollo de asignaturas Adquisición de estrategias de evalua-
ción Conocimiento de la cultura institucional Adquisición
de estrategias para la resolución de conflictos Adquisición de
estrategias para el trabajo grupal

Para lograr mejorar estas competencias, este proceso de mentorización se ha llevado a cabo en dos ámbitos:

- Ámbito colectivo, a través de seminarios impartidos por los profesores mentores.
- Ámbito individual, correspondiente a cada uno de los grupos formados por mentor y profesores principiantes. La metodología usada ha consistido en un doble ciclo de mejora que consta de los siguientes elementos:
 - a. Entrevista-seminario inicial
 - b. Sesión de observación de una clase del profesor principiante por parte del asesor
 - c. Revisión e interpretación de resultados por parte del mentor
 - d. Entrevista de análisis de dichos resultados con el novel.
 - e. Seminarios monográficos sobre temas de interés propuestos por los profesores principiantes
 - f. Entrevista para el diseño de propuestas de mejora a partir de los resultados parciales obtenidos en el anterior ciclo de supervisión

- g. Sesión de observación de una clase del profesor mentor por parte del profesor novel
- h. Sesión de observación/grabación de una clase del profesor principiante
- i. Visionado del vídeo.
- j. Entrevista de análisis de la observación/grabación e interpretación de resultados
- k. Seminario final.

Para la evaluación de la experiencia, se han utilizado varias herramientas elaboradas a partir de varios cuestionarios que ayudaron al análisis y reflexión sobre el material utilizado para las presentaciones y las propias actuaciones docentes de los profesores, así como las propias anotaciones de los mentores. Los resultados de esta evaluación, que se presentarán en la comunicación, muestra que en términos generales la experiencia en su conjunto ha sido muy enriquecedora tanto para los profesores noveles como para los profesores mentores, aunque se han puesto de manifiesto una serie de aspectos de mejora por parte de los profesores principiantes y mentores que serán analizadas con más detalle.

**DESARROLLO DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS
PARA EL AFRONTAMIENTO DE SITUACIONES DE
DUELO PATOLÓGICO APLICANDO EJERCICIOS
EXPERIENCIALES**

Almudena Hermoso Álvarez-Carrasco*, Gabriel Bau-Rodríguez** y
Humbelina Robles-Ortega**

* *Asociación de Psicología ÁNCORA*; ** *Universidad de Granada*

En el campo de los trastornos psicológicos las metodologías docentes clásicas (clases magistrales, lectura de documentos informativos) pueden ser de utilidad para una aproximación a las características de los trastornos, epidemiología y formas de tratamiento. En relación a uno de los temas que se abordan en la asignatura de Psicopatología (Licenciatura de Psicología), el duelo patológico, generalmente los objetivos se centran en estudiar las características de las personas con este tipo de problema. Por otra parte, en los últimos años se está desarrollando una línea de trabajo dentro del campo de los cuidados paliativos no centrada exclusivamente en estos pacientes, sino en los familiares, amigos y personas cercanas y en cómo afrontar dicho proceso. Para ello resulta crucial el entrenamiento en habilidades y estrategias para el contacto con pacientes y familiares/amigos, y el desarrollo de habilidades como la empatía y la toma de perspectiva.

En el presente trabajo se muestra la programación docente de un taller destinado a alumnos de prácticas de la asignatura de Psicopatología, basado en ejercicios experienciales y reflexión sobre los comportamientos que muestran personas allegadas a quien sufre un trastorno de duelo, así como las posibles consecuencias de dichas intervenciones informales en el desarrollo y resolución del trastorno. Los pilares básicos del taller han sido, por un lado, la búsqueda de recursos informativos, tanto en bases de datos especializadas, como en videotecas, literatura en general y testimonios de personas afectadas, así como ejercicios de toma de perspectiva, entrenando la habilidad de ponerse en el lugar de las personas con las que van a tratar en un futuro como profesionales de la salud mental.

Entre los alumnos que eligieron participar en este taller se propuso un supuesto práctico, basado en la información recabada y las habilidades entrenadas, y se realizó una muestra abierta al resto de la clase en la que se escenificaba la historia de una mujer que, tras 1 año en coma, despierta con la noticia de que su marido e hijo mayor han fallecido en un accidente. Cada participante desarrolla el rol de uno de los allegados, y se analiza junto con los demás alumnos de la clase (público) el comportamiento que tiene cada uno ante la persona que está sufriendo un proceso de duelo patológico, y las posibles consecuencias de dichas acciones.

Mediante metodología cualitativa, los alumnos que participaron en el taller manifestaron que dicha experiencia los había acercado de forma más realista a uno de los ámbitos de la Psicopatología, así como que esta forma de abordar el estudio de los trastornos psicológicos favorece su conocimiento, facilita la discriminación entre una buena actuación y una actuación inadecuada y contribuye al desarrollo de una de las habilidades cruciales para un buen psicólogo clínico, como es la empatía.

INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE EN PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS

Eduardo González Fraile *

**Universidad de Valladolid*

En el área de la enseñanza de los proyectos arquitectónicos, el entendimiento y análisis de los proyectos de los maestros del movimiento Moderno, así como de cualquier proyecto educativo relevante en la historia de la cultura arquitectónica pasa por el conocimiento de una serie de parámetros que, en muchos casos, no están documentados en la bibliografía al uso, ni siquiera en los estudios especializados. Por ello, se hace necesario investigar, compendiar y deducir muchos aspectos imprescindibles para comprender las decisiones del proyecto.

Pero, además, hace falta un método que ordene la investigación e hilvane los sucesivos despieces y angulaciones que se pueden hacer de un proyecto. En la asignatura de Proyectos III, en la E. T. S. A de Valladolid y en el marco de un Proyecto del Plan de Innovación docente se organiza el conocimiento y la comprensión del proyecto a través de distintos cortes conceptuales consecutivos que se enumeran a continuación y que constituyen una auténtica investigación llevada a cabo conjuntamente por profesores y alumnos:

- El lugar, el emplazamiento y la implantación.
- El programa y sus relaciones funcionales o simbólicas.
- Arquitecturas de programa similar en las diferentes épocas.
- Arquitecturas que ocupan asentamientos similares.
- El contexto histórico y cultural de la obra que se pretende analizar.
- Lenguaje y expresión artística de la obra del arquitecto autor.
- Espacio y recorrido.
- Las dimensiones absolutas.
- Tamaños y escalas.
- Sistema constructivo y estructural.
- La materia, la luz y el color.
- Idea de arquitectura.
- Lectura formal y percepción.
- Alternativas de proyecto.

Tal investigación se debe extender a estudios temáticos u obras concretas y paradigmáticas, necesarias para desarrollar ejercicios del curso docente.

INNOVACION EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y DOCENTE

Eduardo González Fraile *

**Universidad de Valladolid*

Para la correcta práctica profesional es necesaria la investigación que, sin dejar de tener una dimensión de singularidad, por cuanto es investigación pura, sea, también, inevitablemente, investigación aplicada, con extensiones que hagan reparar en una profunda continuidad con lo docente.

De otra forma, la práctica profesional se convierte en un ejercicio del oficio, nada desdeñable, pero constreñido a sus propios límites, condenado a un recetarismo comprobado y necesario que, en contrapartida, no deja campo de experimentación a ciertas alternativas innovadoras, de ensayo o, simplemente de prueba. En mundo continuamente cambiante en el ámbito de la percepción, los medios, las relaciones instrumentales, etc.. es preciso investigar, por una parte, todo lo relativo a la conformación del lugar o del tipo de edificio objeto de la práctica profesional, pero también las cuestiones proyectuales relativas a los nuevos materiales o a las expresiones de los mismos (transparencias, reflectancias espacios sombra, etc.) que constituyen nuevas lecturas arquitectónicas.

Hay que reivindicar tanto la investigación historiográfica como la investigación plástica propia del campo de la creatividad. Y ambas son también ejes de la práctica docente, donde el estudiante debe ser consciente de que la elaboración de un proyecto es, en el fondo, una investigación en la creación de los espacios, que vendrá avalada por el acervo cultural arquitectónico y urbanístico correspondiente, pero también por la capacidad de revisión de las convenciones y el establecimiento de relaciones con resultados de emoción práctica y estética que permitan el avance creativo y crítico que debe presidir la evolución de las artes plásticas.

Un ejemplo notable de la necesidad de investigación para la práctica profesional y docente se encuentra en cualquier tema de restauración arquitectónica. La búsqueda de información respecto al edificio a restaurar es también, muchas veces, fuente de inspiración y conocimiento que impulsa un proyecto no mimético ni siquiera elegante desde la analogía formal, sino la recuperación de claves arquitectónicas de sentimiento del espacio que se habían perdido. Se acompañan varios casos inéditos de evolución histórica de monumentos que nos dan una nueva dimensión sobre las posibilidades de los espacios y las transformaciones que se pueden producir a lo largo de la historia.

INNOVACIÓN DOCENTE EN ENFERMERÍA

Rafael Montoya Juárez^{*}, Jacqueline Schmidt Rio-Valle^{*}, José Muñoz Moreno^{*}, Adolfo Gázquez Cazorla^{*}, Aurelia Arenas López^{*} y Juan Pérez Gómez^{*}

**Universidad de Granada*

En el marco del EEES los estudiantes de enfermería deben adquirir destreza para realizar las técnicas de resucitación cardiopulmonar, en este trabajo presentamos los resultados obtenidos tras la implementación de un proyecto de innovación docente. Durante el curso 2009-2010 pusimos en marcha el proyecto ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES. SOPORTE VITAL (PID 09-108) subvencionado por la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada. El objetivo era que los alumnos de Enfermería consiguiesen competencias en Soporte Vital Básico y Avanzado implementando metodologías docentes propiciadas por el espíritu de Bolonia. Por ello, teniendo en cuenta las recomendaciones del European Resuscitation Council, las directrices del Plan Nacional de RCP y las competencias profesionales del Libro Blanco de Enfermería elaboramos un proyecto de formación específico para estudiantes en el que las salas de demostración cobrarán gran importancia en el desarrollo de destrezas y habilidades prácticas; sin olvidar el uso de elementos como el Tablón de Docencia y /o la plataforma SWAD, como soporte teórico y de comunicación permanente entre los alumnos y los docentes. Se trata de un proyecto en el que se integra la experiencia de profesores universitarios, asociados de salud e instructores del plan nacional; y se completa con la participación activa de algunos estudiantes destacados, como apoyo en el intercambio de experiencias entre pares. Resultados: En el proyecto han participado 125 alumnos de 2º de Enfermería, 63 de los cuales se sometieron a evaluación externa de la SEMICYUC obteniendo el Diploma oficial en Soporte Vital Básico y 45 de 3º de Enfermería, actualmente pendientes de evaluación externa. El grado de satisfacción de los participantes ha sido elevado valorando la metodología con un 4,7 sobre 5. Se ha conseguido un elevado nivel de motivación por parte de los alumnos, además de la elevada participación, los excelentes resultados respecto a la adquisición de competencias en soporte vital y resucitación cardiopulmonar, hay que significar la participación voluntaria de alumnos-tutores. Podemos concluir que la metodología empleada además de bien valorada es eficaz.

LA INNOVACIÓN DOCENTE. DISPOSITIVO MÓVIL

Modesto Ortega-Umpiérrez* y Lucía Martínez-Quintana*

**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

Expondremos experiencias de innovación docente como construcción de un dispositivo móvil. Un dispositivo “En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilínea. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta...sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada Línea está quebrada y sometida a *variaciones*”(G. Deleuze, *¿Qué es un dispositivo?*, 1988).

Hay, en efecto, líneas de muy diversos tipos, líneas que representan cosas y otras que son abstractas, líneas segmentarias y otras que carecen de segmentos, líneas direccionales y líneas dimensionales, líneas que, sean o no abstractas, forman contornos, y hay otras que no los forman. Estas son las más hermosas, y son las que, trazadas en el aula, crean espacios de innovación.

Pero este dispositivo no tiene como finalidad la construcción de lo nuevo. Es en los intersticios, en los espacios intermedios, en el “entre” donde germina la innovación, articulándose como proyecto.

La actividad docente como dispositivo desencadenante de tentativas, con finalidad sin fin. Argullol, nos esboza que *esta idea intangibilidad, de camino o de laberinto invisible, le sugiere que lo que más nos acerca a la experiencia del conocimiento es la tentativa: nos movemos por intentos. ¿Qué está en juego? La realidad misma de la enseñanza aprendizaje y también el sentido de la docencia universitaria, su relación con el sistema productivo, y esencialmente su sentido social.*

LA INNOVACIÓN COMO ESPACIO FRONTERIZO

Lucía Martínez-Quintana* y Modesto Ortega-Umpiérrez*

**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

La comunicación abordará la experiencia docente sobre aprendizaje cooperativo (colaborativo) y a aprendizaje basado en problemas/proyectos, dentro de la estrategia docente de enseñar a aprender inserta en lo que en estos momentos podemos denominar como cambio de paradigma en la enseñanza. A las asignaturas hay que confrontar bloques multidisciplinares, a los contenidos y temarios, proyectos y casos; a las clases expositivas, el aprendizaje dirigido; al estudio individual, el trabajo colaborativo, a los exámenes, autoevaluación y evaluación por pares, y las aulas deben transformarse en salas de trabajo, talleres o laboratorios. Así mismo, expondremos la experiencia docente de vincular la universidad con el ámbito de la empresa, desarrollando proyectos que participan en convocatorias de concursos de empresas y centros tecnológicos. Esta práctica de enseñar a proyectar y afrontar problemáticas del exterior de la universidad, hace que los alumnos se vinculen de forma continuada y permanente con la actualidad económica, social y cultural. Estableciendo flujos entre el interior universitario y el exterior social, donde el conocimiento universitario se problematiza y adquiere un sentido de intervención en el tejido productivo.

LA GESTIÓN DEL TIEMPO Y LA AUTOEVALUACIÓN COMO COMPETENCIA: SU INFLUENCIA EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Juan Carlos Pastor Vicedo^{*}, Sixto González Vllora^{**}, Onofre Ricardo
Contreras^{***} Pedro Gil Madrona^{***}

^{}Facultad de Educación de Toledo; ^{**}Facultad de Educación de Cuenca;
^{***}Facultad de Educación de Albacete*

La integración de los planes de estudios y módulos al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, tanto a los profesores como a los alumnos, un esfuerzo de formación para enseñar y aprender según las nuevas orientaciones que este proceso propone. Esto implica que los estudios universitarios deban adoptar herramientas que ayuden a calcular el esfuerzo y el tiempo real invertido por el estudiante para superar los distintos módulos, y confirmar que el esfuerzo empleado conlleva la adquisición de las competencias genéricas y específicas planteadas en los programas docentes. Así, dentro de los proyectos de innovación docente que proporciona la Universidad de Castilla-La Mancha para la implantación de los créditos ECTS, en los diferentes planes de estudios, es donde hay que ubicar la experiencia aquí mostrada.

El proyecto en el que se inscribe esta práctica, ha supuesto la remodelación de la asignatura de Educación Física y su Didáctica II (6 ECTS), por medio de la incorporación de talleres, seminarios, clases prácticas, así como un seguimiento e-learning por medio de la plataforma Moodle, que ha contribuido a mantener un contacto más directo con los alumnos mediante foros, documentos y resolución de las preguntas frecuentes, y todo ello orientado a hacer la asignatura lo más vivencial e individualizada posible. Sin embargo, tal remodelación nos podía hacer caer en el error de sobresaturar a nuestros alumnos de excesivas horas de dedicación a la materia, viéndose afectado su rendimiento académico, por lo que se decidió intentar conocer el tiempo de dedicación semanal y su nivel de implicación en la misma.

En este estudio participaron un total de 50 alumnos, 34 hombres y 16 mujeres, que por medio de la estructura e-learning, hicieron llegar un informe de autoevaluación final, donde justificaron su esfuerzo, en el seguimiento de la asignatura, por medio de una nota numérica de 0 a 3, e indicaron el número de horas dedicadas al trabajo y estudio semanal de la misma. Los resultados obtenidos nos han mostrado que, de forma general, los participantes en esta experiencia dedicaron 3,5 horas de trabajo semanales, evaluando su esfuerzo con una nota media de 2,3 sobre 3. Un análisis más detallado nos permitió observar como, son las chicas las que invierten más dedicación a preparar lo trabajado en clase (3,9h/s), en comparación con los chicos (3,3h/s), y las que mayor evalúan su implicación dentro de la misma (2,6), en contraste con los hombre (2,2). Además son también las chicas las que obtienen mejores resultados académicos (7,2), observándose una correlación creciente y directa entre el tiempo dedicado a la preparación y seguimiento de la materia, con la autopercepción de esfuerzo que se tiene de tal implicación y los resultados académicos obtenidos. Por último, también se ha podido comprobar la relación existente entre horas de preparación de la materia y resultados académicos, de tal forma que los suspensos dedicaron una media de 2,2h/s, los aprobados de 3,0h/s, los notables de 3,6h/s y los alumnos sobresalientes dedicaron una media de 4,4h/s.

**LA DOCENCIA EN ECONOMÍA SOCIAL Y
COOPERATIVAS: BASES PARA LA INNOVACIÓN
EDUCATIVA EN LOS PROGRAMAS DE POSTGRADO
EUROPEO**

Rafael Chaves Avila* y Joan Ramon Sanchís Palacio*

**Universitat de València*

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los aspectos innovadores más destacados en la titulación de postgrado en Administración y Dirección de Empresas y Entidades No Lucrativas de la Economía Social (MADES) de la Universitat de Valencia.

La Universitat de València, a través del IUDESCOOP, es pionera en la implantación de una titulación de postgrado en este campo, mediante una metodología basada en la enseñanza mixta presencial y a distancia sustentada en el uso de las TIC, con unos fuertes nexos de unión con otras universidades españolas, europeas y latinoamericanas y por las relaciones permanentes que mantiene con profesionales y directivos pertenecientes a estas entidades.

Sus antecedentes se remontan a más de una década con la impartición de docencia en títulos de primero y segundo ciclo (Economía, Trabajo Social, Relaciones Laborales, Sociología) y más recientemente a la docencia en varios programas de doctorado (Economía Aplicada, Dirección de Empresas y Derecho Mercantil). El antecedente más inmediato del actual Master Oficial en Economía Social y Cooperativa es el Master MADES, el cual se ha impartido durante cuatro ediciones distintas.

La metodología docente del Master se sustenta en cinco pilares: la complementariedad entre modalidad presencial y modalidad a distancia (online) de la enseñanza con dos perfiles de estudiantes totalmente distintos; la adaptación de las enseñanzas a las necesidades de los profesionales y académicos; la fuerte vinculación de nuestro Instituto con otros centros, tanto públicos como privados, así como la disponibilidad de numerosos recursos documentales y didácticos especializados en Economía Social, tanto materiales como virtuales; la experiencia investigadora y académica acumulada después de muchos años de trabajo y su carácter interdisciplinar; y la participación e interacción constante con nuestros estudiantes a través de un portal formativo y del empleo estructurado en torno a unos foros de debate (entre alumnos y profesores) y a una bolsa de empleo especializada en ECES. Un objetivo prioritario de nuestro Instituto es la inserción laboral de nuestros estudiantes, además de la mejora de la capacitación de los directivos y profesionales. Del mismo modo, el master ofrece prácticas en empresas para los estudiantes que cursen el perfil profesional.

Todo el proceso analizado se ha llevado a cabo en estrecha colaboración con otras universidades, tanto españolas como extranjeras, mediante la participación del Instituto en diferentes tipos de redes nacionales e internacionales como el CIRIEC-España, CIRIEC-Internacional, RedEnuies y Red Rulescoop, entre otras. También ha sido muy importante la cooperación con las instituciones relacionadas con el sector (mundo profesional) como el CEPES y la Confederación de Cooperativas de la Comunidad Valenciana, entre

otras.

Por último, las perspectivas futuras apuntan hacia un Programa Erasmus-Mundus junto con dos universidades europeas, la Universidad de Bretaña Occidental (Brest-Francia) y la Universidad de Bolonia-Forlì (Italia), a la vez que se estrechan los lazos con las universidades latinoamericanas a través de la participación en la Red Rulescoop. En este sentido, el objetivo prioritario es potenciar la movilidad de profesores y estudiantes en ECES, tanto en España como a nivel internacional.

**METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE Y SISTEMA
DE EVALUACIÓN CONTINUA EN EL ÁMBITO DE LAS
CIENCIAS. UN CASO PRÁCTICO**

Fernando de Pablo Dávila*, Luis Jesús Rivas Soriano*, Alfredo Valcarce
Mejías*, Eliécer Hernández Gajate* y Francisco Javier Villarroel
Rodríguez*

**Universidad de Salamanca*

El objetivo del estudio ha consistido en realizar una experiencia real sobre la utilización de métodos activos de aprendizaje y evaluación continua en diferentes asignaturas de las licenciaturas de Física y Matemáticas, con el fin de adquirir experiencia previa a la implantación obligatoria de esta metodología docente en los nuevos planes de estudio adaptados al EEES. En el mismo, han estado involucradas cinco asignaturas de las titulaciones de Física y Matemáticas: Física de Fluidos, Simetría en Física, Partículas Fundamentales, Electricidad Atmosférica y Procesos Estocásticos, que contemplando docencia troncal y optativa, configuran un amplio número de alumnos y son por tanto una muestra representativa de las titulaciones implicadas. La encuesta final realizada para evaluar el desarrollo de la experiencia, confirma que los alumnos consideran claramente que el método empleado es adecuado para realizar una evaluación continua, aunque a costa de aumentar considerablemente su trabajo. También están bastante de acuerdo con que de esta manera sus capacidades se desarrollan mejor, si bien son bastante partidarios del examen como elemento central de sus calificaciones. De la misma también se desprende que con lo que menos de acuerdo están es con la afirmación de que este es el método más adecuado para adquirir competencias. En todo caso es de destacar que, globalmente, los alumnos aprueban la metodología empleada.

**INNOVACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE
INTERDISCIPLINAR EN UN ENTORNO
HUMANÍSTICO-TÉCNICO DENTRO DEL EEES**

Juan Carlos Olmo García*, Ignacio Henares Cuéllar*, María Luisa Márquez García*, Ángel Humberto Delgado Olmos*, Antonio Burgos Núñez* y Silvia Segarra Lagunes*

**Universidad de Granada*

A la vez que se realiza la producción científica en las instituciones de enseñanza superior, tanto a nivel de áreas de conocimiento como interdisciplinar, uno de los objetivos básicos de los centros y departamentos de las universidades es conseguir transferir los resultados de sus investigaciones propias a la Sociedad, incluyendo la docencia ordinaria en sus aulas.

La realización durante el curso académico 2009-2010 del Proyecto de Innovación Docente “*Modelización y Geometría de Tipologías y Formas Computacionales de la Arquitectura, la Ingeniería y el Arte. Docencia y Aprendizaje para la Adquisición de Nuevas Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*”, financiado en concurso público por la Universidad de Granada por medio de su Unidad de Innovación Docente, confirma la senda iniciada por los autores con Proyectos de Innovación anteriores y la plasmación de los consiguientes resultados a lo largo de sus investigaciones interdisciplinares desde 1995.

Este Proyecto de innovación profundiza en el método de impartición de clases de forma transdisciplinar, considerando una pieza clave la evaluación de los objetivos alcanzados por los alumnos y las alumnas matriculadas, en total 578, lo que supone un incremento del 63,74 % respecto al curso pasado. Un elemento que se ha considerado fundamental ha sido la evaluación del Proyecto por medio de las encuestas realizadas al profesorado y al alumnado participantes.

Cabe destacar que las evaluaciones de los proyectos presentados por los alumnos y las alumnas al final de esta experiencia se han realizado por un tribunal independiente, valorando de forma muy positiva el alcance de los objetivos propuestos; modelo que ha sido considerado altamente objetivo por el alumnado inscrito.

Tanto los estudiantes como los profesores y las profesoras han constituido las columnas sobre las que pivotó el aprendizaje, aplicando una metodología docente relacionada directamente con el EEES.

RED DE ENTIDADES GESTORAS DE INVESTIGACIÓN CLÍNICA HOSPITALARIA Y BIOSANITARIA- UN MODELO DE ORGANIZACIÓN Y COOPERACIÓN

Sabrina Femenía Mulet* y Luzma García Piqueres*

*IIS-Hospital La Fe; **IFIMAV-Fundación Marqués de Valdecilla

El objetivo primordial de la investigación en biomédica es la aplicación de los resultados en la mejora de la asistencia al paciente. Para ello, cobran protagonismo las estructuras de gestión de la I+D+i Sanitaria, que son las encargadas de generar procedimientos que propicien la traslación de los resultados, desde el laboratorio y la investigación clínica a la cama del paciente, y que pueden resumirse en la siguiente fórmula:

COG (cooperación/organización/gestión) + **H** (herramientas) = **TC** (transferencia del conocimiento)

En la última década, tras la transferencia de las competencias sanitarias a las CCAAs, con el fin de agilizar y organizar la gestión y promoción de la I+D+i Sanitaria ha proliferado la creación de Fundaciones y entes gestores de la I+D+i médica. Sin embargo, en un entorno tan divergente como el actual, con distintos modelos jurídicos y organizacionales, surge la necesidad de promover una estructura que facilite el intercambio de información, generación de procedimientos homogéneos y discusión de problemáticas afines.

Así nace REGIC. Nacida por el impulso del IIS-Hospital La Fe y el Instituto de Formación e Investigación Marqués Valdecilla de Santander (IFIMAV-FMDV) agrupa a los principales Hospitales y Centros de investigación Sanitaria de España.

REGIC es una Asociación que engloba a la mayoría de las entidades gestoras de I+D+i de ámbito sanitario de España. En conjunto, REGIC suma más del 80 % de la actividad investigadora en el sector sanitario del territorio nacional, y cuenta con representantes de prácticamente todas las CCAA, y que han hecho suya la máxima aristotélica “la inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica”.

¿Cuáles son nuestros Fines Fundacionales?

- Configurar un marco de colaboración entre las entidades asociadas para la promoción y el desarrollo de actividades de gestión, valorización y Sabrina Femenía IIS – Hospital La Fe – Sabrinafemenia@fundacionlafe.org Luzma García- IFIMAV- ifimav.otri@fmdv.org transferencia del conocimiento al sector productivo.
- Servir como foro para la coordinación, intercambio de información e integración de las políticas e intereses de las entidades asociadas, desarrollando estrategias comunes y buscando soluciones a los principales retos del sector clínico hospitalario y biosanitario con relación a la transferencia del conocimiento.
- Ser el cauce de interlocución de las entidades asociadas con los organismos públicos con el fin de dar traslado de sus inquietudes y problemática específica, y colaborar con éstas en la búsqueda y adopción de políticas de impulso a la valorización y transferencia

del conocimiento generado por el mundo clínico hospitalario y bio-sanitario.

¿Cómo pretendemos alcanzarlos?

- Estableciendo relaciones con organismos (*sic*) y otras entidades públicas y privadas, para el impulso de su colaboración en la ejecución del objeto de la Asociación.
- Desarrollando programas y políticas de apoyo a las entidades asociadas en la gestión de sus actividades de protección y transferencia del conocimiento.
- Organizando, promocionando y realizando cursos de formación, conferencias (*sic*) en el ámbito de actuación de la Asociación.
- Compartiendo buenas prácticas (*sic*) mediante la creación de grupos de trabajo (*sic*).
- Colaborando en programas de actuación (*sic*) que tengan por objetivo el fomento del ámbito de actuación de la Asociación.
- Interviniendo (*sic*) en todas aquellas actividades y procesos de interés para el sector clínico hospitalario y biosanitario.

**PLANES PARA EL FOMENTO DE LA ACTIVIDAD
INVESTIGADORA: LAS AYUDAS DE LA UNED PARA
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN INTERNOS
EVALUADOS Y SELECCIONADOS POR LA ANEP**

M^a Fernanda Moretón Sanz*

**Universidad Nacional de Educación a Distancia*

La publicación de los *rankings* de Universidades ha evidenciado alguno de los puntos fuertes de cada institución universitaria, al tiempo que ha señalado cuáles son los elementos necesitados de refuerzo. En este sentido y en lo que a los **indicadores para evaluar la calidad de la investigación** en las Universidades españolas se refiere, ha sido señalada la necesidad de mejora en la selección de dichos criterios. Así, uno de los **criterios más recomendables**, es el que señale la **proporción de Proyectos I+D por profesor funcionario**.

Siguiendo estas estrategias, la **UNED acaba de poner en marcha el nuevo Plan de Promoción de la Investigación**, siendo una de sus **modalidades la realización de proyectos de investigación propia**. La convocatoria va dirigida a profesores o investigadores que inician su carrera investigadora, y que hayan obtenido el título de doctor en los últimos 7 años. En este punto ha de destacarse que la finalidad primordial que persigue este Plan “está en **perfilar nuevos proyectos competitivos** que puedan presentarse en el futuro a las convocatorias de financiación externa (internacionales, nacionales o autonómicas)”.

En buena lógica si la finalidad que se persigue es la consecución de dichos futuros proyectos, la Resolución por la que se convocan estas ayudas señala que el **proceso de evaluación y selección se realizará por la Agencia Nacional de Evaluación de Proyectos**, si bien la concesión o denegación de solicitudes es competencia de la Comisión de Investigación y Doctorado de la UNED.

De modo que en este trabajo se expondrá de qué forma y medida esta fórmula de **fomento de la capacidad innovadora del profesorado universitario**, sea funcionario o no, puede redundar en una investigación de calidad y con repercusión científica.

BINOMIO FORMACIÓN-COMPETENCIA PROFESIONAL, EN BUSCA DEL TÁNDEM PERFECTO. (LA INNOVACIÓN DOCENTE EN INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN)

M^a Paz Sáez-Pérez *

**Universidad de Granada*

En el presente trabajo se expone la experiencia de planificación y metodología docente desarrollada ante la necesidad de orientar los contenidos a los objetivos concretos de las asignaturas y a la consecución de competencias profesionales específicas requeridas en el Sector Constructivo-Inmobiliario y concretamente para los titulados en Ingeniería de Edificación.

El contexto en el que se enmarca es el nuevo panorama académico que se perfila con la implantación del EEES, en el que el protagonismo didáctico pasa del profesor al alumno. Este planteamiento ha supuesto un cambio radical en la concepción de la enseñanza en un sentido amplio, implicando la necesidad de una renovación, o más bien, una innovación metodológica; cambios en el sistema de evaluación, con promoción de la autoevaluación y de la evaluación continua; y cambios en la concepción alumno y docente, sobre todo en el caso del primero, pasando a ser el actor principal y más activo en la operación docente. Esta nueva situación permitirá la preparación de los estudiantes para la realidad profesional futura en la que se verán inmersos, ya que además de la transmisión de la información tradicional, deben ser objetivos de la enseñanza el desarrollo de habilidades intelectuales, de comunicación, personal y social que, hasta ahora, no eran consideradas.

La comunicación desarrolla además las nuevas experiencias aplicadas en contextos con grupos numerosos de alumnos, así como las distintas modificaciones que, consecuentemente, se requieren en las propuestas llevadas a cabo en estos casos.

El objetivo principal es por tanto impulsar, orientar y asesorar al alumno, para que este adquiera la capacidad para aprender la base cognitiva, las habilidades transversales y específicas y las actitudes exigidas por la sociedad, su entorno y evidentemente el mundo laboral atendiendo a las atribuciones profesionales que la propia titulación acoge.

Todo lo anterior se ha llevado a cabo con diversas estrategias de innovación docente encaminadas a promocionar la motivación del estudiante y su implicación activa en la adquisición y aplicación del conocimiento adquirido. Se ha llevado a cabo un gran esfuerzo por lograr un acercamiento entre el contexto académico y su futura vida profesional, destacando la necesidad de entrenamiento grupal e interdisciplinar para alcanzar las metas propuestas de forma que el alumno participa como individuo en un grupo y se implica con él. Por último cabría señalar la adecuación de la metodología docente implementada con las actividades de la actuación profesional en la que se plantean y resuelven problemas, situaciones y casos prácticos de la vida real. Además, para la evaluación realizada se han utilizado procedimientos sensibles a la calidad de los conocimientos, habilidades y actitudes. Todo ello ha contribuido a generar y posibilitar un aprendizaje dinámico en el que se han integrado las actividades de enseñanza presencial y enseñanza virtual.

En la propuesta planteada se ha optado por no realizar un cambio drástico en el desarrollo de la implantación del crédito ECTS, y por tanto, en su sistema de evaluación.

La experiencia docente en el campo de la inminente titulación de Ingeniería de Edificación, así como el planteamiento de puntos fuertes y débiles en la docencia propia en este campo, supone un reto que sin duda hace necesaria adaptar la docencia de estas materias a las nuevas metodologías para lograr una mayor adecuación entre los contenidos que debe asimilar y dominar un alumno, el número de créditos, la consecución de objetivos, obteniéndose resultados de la experiencia llevada a cabo en estos años.

De este modo, se ha trabajado para transformar la filosofía docente de una asignatura, alterando las formas de trasladar la información al alumnado desde fórmulas magistrales a propuestas más participativas convirtiendo las pruebas de evaluación en herramientas de aprendizaje para el alumno, sin que todo ello en el seguimiento continuo que se requiere resultara una sobrecarga de trabajo para los docentes. Los resultados de la implementación de esta nueva metodología de clases y evaluación continua, que parecían de imposible aplicación en grupos de más de 200 alumnos, han comportado resultados muy óptimos, al mismo tiempo que valorados positivamente, tanto por el alumnado, como por el profesorado.

En definitiva la aportación de este trabajo pretende ser un espacio para la resolución de los problemas de este tipo de formación así como la posible aportación de experiencias a otras dinámicas parecidas que nos puedan ayudar a todos/as a adaptarnos a la situación actual y futura.

**LA MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN DOCENTE: EL CASO
DE LAS ASIGNATURAS DE EMPRESA AUDIOVISUAL Y
GESTIÓN DEL PRODUCTO AUDIOVISUAL**

Lourdes Canós Darós*, Cristina Santandreu Mascarell* y Francisca Ramón
Fernández*

**Universidad Politécnica de Valencia*

En el nuevo marco de la visión y misión del Personal Docente e Investigador (PDI) y del objetivo estratégico de docencia en las universidades con la incorporación de los grados, que implica desarrollar e implementar un modelo educativo coherente con el sello institucional basado en el aprendizaje significativo y en la formación de competencias, que cuente con académicos motivados y capacitados, con recursos tecnológicos y didácticos de calidad y con servicios de apoyo y seguimiento a sus alumnos, para responder a las necesidades y requerimientos de los estudiantes actuales y potenciales de la Universidad.

En este nuevo contexto basado en la adquisición de competencias es en donde la formación de este nuevo profesional universitario va a atender a las exigencias que hoy en día tiene la educación superior y que es la necesidad de vincular de manera más relevante y pertinente sus estudios y carreras con el mercado del empleo y desarrollo nacional e internacional.

Este trabajo, que analiza la satisfacción de los estudiantes, permite conocer la situación de sus capacidades y poner en evidencia factores que lo afectan. El objetivo de este trabajo es conocer la satisfacción de los estudiantes en la impartición de dos asignaturas concretas en la Licenciatura de Comunicación Audiovisual con el fin de poder establecer y desarrollar mejor estas en el Grado en Comunicación Audiovisual.

Para ello se ha hecho una encuesta anónima donde se evalúan por un lado metodologías tradicionales docentes y por otro, también se evalúan metodologías innovadoras que ya se estaban aplicando para comprobar y contrastar el grado de satisfacción de los alumnos en el desarrollo de unas y otras.

CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PROGRAMA CREA

F. Javier Corbalán Berná* y Rosa María Limiñana Gras*

**Universidad de Murcia*

La reciente celebración por parte de la Unión Europea del Año Europeo de la creatividad y la Innovación, ha supuesto un auténtico revulsivo en cuanto a la toma de conciencia de instituciones y ciudadanos sobre la importancia que ambas dimensiones tienen en el desarrollo social y económico de nuestras comunidades. Como indican en un recentísimo trabajo de las prestigiosas B.A. Hennessey y T.M. Amabile, “el estudio psicológico de la creatividad es esencial para el progreso humano. Si se han de hacer avances en las ciencias, las humanidades y las artes, hemos de llegar a una comprensión mucho más detallada del proceso creativo, sus antecedentes y sus inhibidores”. En el sexto informe de situación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo sobre la cohesión económica y social, se afirma que la creatividad y la innovación pueden ayudar a la Unión a salir con más rapidez y más fortalecida de la crisis económica actual; y que la «clase creativa básica» es especialmente importante para una economía, ya que sus miembros generan más ideas y son más proclives a establecer nuevas empresas, contribuyendo, por tanto, al crecimiento y la creación de empleo. Asimismo, en las regiones de competitividad regional y empleo (regiones CRE) y las regiones en transición, la cuota de titulados universitarios se sitúa en casi nueve puntos porcentuales por encima de las regiones de convergencia. También la participación en el aprendizaje permanente en las regiones de convergencia es mucho menor, prácticamente la mitad, que en las regiones CRE. Todo ello viene a conformar la creciente importancia que el apoyo a las políticas de promoción de la creatividad y la innovación tiene en la estrategia de desarrollo de la Unión. La universidad no puede ser ajena a este movimiento, entre otras cosas porque es en su seno donde se gestan tanto la expresión más genuina de ambas dimensiones en su tarea docente e investigadora, como donde se lleva a cabo la investigación sobre la creatividad misma. Aplicar lo que se conoce sobre creatividad e innovación a la propia universidad es la expresión más adecuada de su sentido. En el presente trabajo se da cuenta de diferentes desarrollos del Programa CREA en las aulas universitarias, tanto en España como en Argentina, incluyéndose datos relativos a la importancia de la promoción misma de la creatividad como contenido curricular en la formación de titulados universitarios.

Índice alfabético

- Álvarez Suárez, M. J., 45
Álvarez-Dardet, C., 238
Ángeles Ruiz, J. M., 249
Ávila Francés, M., 315
- Abad Arenas, E., 99
Abellán Perpiñán, J. M., 173
Agüera-Vega, F., 366
Aguilar Perea, M. V., 134
Aguila Maturana, A. M., 187
Aguilar, M. A., 230
Aguilera García, J. L., 112
Alcaide-García, M., 240
Alcover de la Hera, C. M., 117, 128, 282
Aldás, J., 136
Alegre Bayo, J., 195
Aleixandre, R., 210
Almendral-Parra, M. J., 302
Alonso Martín, P., 110
Alonso, J., 74
Alva, N. V., 129
Amador, F., 106
Andrés-Romero, M. P., 41
Andreu, L., 136
Aracil, A., 361
Arco Tirado, J. L., 253
Ardaiz Villanueva, O., 266
Arenas López, A., 409
Argüelles, J. C., 100
Arias, J. L., 74, 324, 325
Arráez Román, D., 338
Arranz Laprida, J., 279
Arroyo-Moreno, R. F., 372
arrué Ullés, B., 280
Asunción Aguilar, M., 229
Ateca, V., 344
Ayuso-García, M. D., 212
- Badia Villanueva, M., 76
Balbuena, L., 336
Balsas Almagro, J. R., 40, 43, 46
Bandín Fuertes, E., 233–235
Barbancho Pérez, A. M., 307
Barjola, P., 167
Barrera, D., 388
- Bastos González, D., 353
Bau-Rodríguez, G., 406
Berbén, A. B. G., 84
Bermúdez, M. P., 213
Bermejo, R. M., 206
Berná Mestre, J. D., 283
Berná Serna, J. D., 283
Blanco Barrero, J. M., 155, 399, 400
Blanco Fernández, J., 152, 154, 397
Blanco Villaseñor, A., 245
Blasco, J., 129
Borobia Frías, M., 227
Borobia Frías, M., 321, 328
Bracho-López, R., 91, 297
Buela-Casal, G., 213, 296
Buenestado, P., 251
Bueno Sánchez, Á., 170
Buitrago Bravo, M., 46
Burgos Núñez, A., 416
- Cáceres-Lorenzo, M. T., 182
Cañada-Bago, J., 401
Cañadas, M. C., 320
Cañedo-Argüelles, T., 327
Cabaña, M., 74
Cabello Luque, F., 57, 147
Cabezas-Clavijo, Á., 172
Calderón-Ramos, Z., 317
Caldevilla Domínguez, D., 252
Callado Muñoz, F. J., 123
Callejón Ferre, Á. J., 218, 219
Callejón Ferre, A. J., 93, 94
Camacho Osorio, I., 46
Camacho Peñalosa, E., 259
Camarillo Casado, J., 46
Cambil-Martín, J., 50
Campillo Martínez, J. M., 333
Canós Darós, L., 144, 422
Cano Lozano, M. C., 305, 379
Cano Muñoz, M. A., 221
Cano, M. C., 313
Cano-Ramírez, A., 357
Cantarero Villanueva, I., 51
Cardilla-Cruz, C., 208

- Carmona Martínez, L., 215
 Carolino Rangel, C. R., 337
 Carpio-De los Pinos, C., 189
 Carrasco Banuelos, E., 168
 Carreño-Ortega, Á., 380
 Carreño-Ortega, A., 366
 Carrero, F. J., 376
 Carrillo, J. M., 359, 385
 Carulla Sanmartí, P., 76
 Casanova Torrequebrada, A., 78
 Castillo Meleró, M., 178
 Castro, Á., 202, 203, 213
 Castro, E., 270, 276, 386
 Catalán, C., 74
 Caturla, J., 200
 Caurcel, M. J., 367
 Celaya Trejo, Y., 304
 Cerezo González, P., 325
 Cervera, A., 136, 387
 Chaves Avila, R., 413
 Chica Moreno, R. M., 226
 Chiva-Sanchís, I., 373
 Clares, B., 324, 325
 Clemente Fernández, A. I., 224
 Cobacho López, Á., 323
 Colet, J., 336
 Collado Vázquez, S., 187, 359, 385
 Contreras Jordán, O., 339
 Corbalán Berná, F. J., 423
 Cordente-Rodríguez, M., 139, 140
 Cremades Andreu, R., 49, 65
 Crespo Garrido, M., 256
 Cruz Cansino, N. S., 304, 322
 Cruz-Cansino, N., 317
 Cuadrado, M., 287
 Cuesta Rojo, F., 279, 280
 Cuevas Rodríguez, G., 238
- Díaz Fúnez, P., 215
 Díaz Rodríguez, L., 51
 Díaz, Á., 386
 Díaz, A., 276
 Díaz-Rodríguez, L., 50, 188
 Díez Estella, F., 316
 de Juanas oliva, Á., 183
 de la Fuente Arias, J., 81, 83, 85, 86
 de la Fuente Robles, Y., 313, 379
 de la Fuente Robles, Y. M., 305
 de la Peña Amorós, M. M., 198
 de la Peña Esteban, J. I., 122
 De la Peña, J. I., 343
 de la Vega Justribó, B., 292
 de los Ríos Porras, M. J., 215
 de Luna Bertos, E., 51
 de Luna-Bertos, E., 188
 de Oliveira-Sousa, S. L., 102, 103
 de Pablo Dávila, F., 415
- De-Juan-Vigaray, M. D., 360
 del Molino, G., 375
 del Río Alonso, L., 237
 Delgado Aguiar, G., 134
 Delgado López-Cózar, E., 170
 Delgado Olmos, Á. H., 416
 Delgado-Márquez, B. L., 381
 Diestro Fernández, A., 183
 Domínguez-Martínez, M. P., 139, 141
 Donado Vara, A., 309
 Dorta-González, M. I., 171, 352
 Dorta-González, P., 171, 352
 Dos Anjos, S., 270, 276, 386
 Draper, I., 248
- Efraín-García, P., 88, 90
 Egea Fernández, C., 124, 329
 Entenza Rodríguez, A. I., 336
 Erika Gremels, M., 69
 Escolano-Pérez, E., 242-244
 Escolar-Reina, P., 102, 103, 382
 Estébanez, B., 248
 Esteban Segura, L., 233-235
 Esteban, M. V., 343
 Estrada Guillén, M., 348
 Estrada-Guillén, M., 350
- Fernández Collados, M. B., 115
 Fernández Vallina, F. J., 106
 Fandos Roig, J. C., 348
 Fandos-Roig, J. C., 350
 Femenía Mulet, S., 417
 Feria-Domínguez, J. M., 372
 Fernández Cano, A., 291
 Fernández Casasnovas, A., 227
 Fernández Cortés, T. L., 304
 Fernández de Ávila, F., 281
 Fernández Guerrero, M. M., 112
 Fernández Gutiérrez, A., 338
 Fernández Heredia, C., 203
 Fernández Lao, C., 51
 Fernández Martín, F. D., 253
 Fernández Olivares, V., 203
 Fernández-Bolado, M. I., 207
 Fernández-Borràs, J., 129
 Fernández-Molina, M., 375, 376
 Fernández-Pavés, M. J., 393
 Fernández-Prieto, J. Á., 401
 Fernández-Vega, M. T., 372
 Ferrández Moya, M., 203
 Ferrando, P., 267
 Ferrer Mayayo, L. M., 328
 Ferrer, A., 210
 Ferro Sánchez, A., 183
 Flores Morcillo, C., 396
 Fortes, M. Á., 383
 Fraga, J. M., 200
 Furné Castillo, M., 324, 325

- Gázquez Cazorla, A., 409
 Gétrudix-Barrio, F., 189
 Gómez Ciriano, E. J., 303
 Gómez Gómez, N., 168
 Gómez Manresa, M. F., 177
 Gómez Ruiz, S., 165
 Gómez, J. A., 133, 294
 Gómez, P., 320
 Gómez-Esquer, F., 167
 Gómez-Martín, A., 208
 Gañán Aceituno, J., 165
 Gadeo-Martos, M. Á., 401
 Gallardo, J., 320
 Gallego Lázaro, Á. F., 201, 285, 286
 Gallo, P., 299
 Garín, M. A., 343
 García Bajo, M., 272
 García Costa, F. M., 179
 García de Carellán-Durán, A., 372
 García Diz, L., 340, 342
 García García, C., 254
 García Hernández, M. L., 403
 García Medina, R., 110
 García Morales, V. J., 131
 García Moreno, M. P., 259
 García Perales, J., 368
 García Piqueres, L., 417
 García Sánchez, E., 131
 García Sánchez, F. A., 147
 García Saura, P. J., 68
 García Teruel, P. J., 378
 García Torralbo, M. C., 56
 García-Benau, M. A., 118, 287, 308
 García-Durán, M., 299
 García-Estañ, J., 200
 García-Fernández, P., 404
 García-García, I., 126
 García-Garnica, M., 202
 García-Méndez, J. A., 206
 García-Martínez, O., 50, 51, 188
 García-Zorita, C., 88
 García-Perales, J. R., 267
 Garrido Abia, R., 168
 Gea Izquierdo, E., 331, 332
 Gea, M., 45
 Gil Espert, L., 311
 Gil Hernández, S., 110
 Gil Madrona, P., 412
 Gil-Felipe, J. I., 207
 Giménez Mateu, L., 55
 Giménez Toledo, E., 159
 Goicoechea Rey, M. A., 376
 González Casares, J. A., 223
 González Cuenca, A. M., 376
 González Díaz, F. A., 175
 González Fraile, E., 407, 408
 González Laredo, M., 45
 González Sánchez, M., 274, 306
 González Trujillo, M. C., 338
 González Villora, S., 315, 339, 412
 González Valverde, A., 73
 González, J. L., 167
 González, M. J., 376
 González, P., 145
 González, V., 375
 González-Gascón, E., 360
 González-González, D., 194
 González-Martín, M. I., 302
 González-Moreno, L. M., 210
 Gonzalo Quiroga, M., 166
 Gordillo, I., 365
 Gorlat Sánchez, B., 126
 Gorostiaga, A., 344
 Gracia Cabrera, L. G., 43
 Gracia-Alzórriz, J. A., 251
 Gracias Quesada, R., 54
 Gremels, M. E., 162
 Guadix-Escobar, E. M., 404
 Guarinos, V., 365
 Guilabert Torregrosa, I., 333
 Guillén-Riquelme, A., 213
 Gutiérrez Hernández, K., 304
 Gutiérrez Pérez, P. D., 355
 Gutiérrez Palma, N., 338
 Gutiérrez Zornoza, M., 303, 371
 Gutiérrez, M. J., 344
 Gutiérrez-Arenas, P., 91, 297
 Hamed, S., 202
 Henares Cuéllar, I., 416
 Hermoso Álvarez-Carrasco, A., 406
 Hernández Fernández, C., 262
 Hernández Gajate, E., 415
 Hernández Mir, G., 78
 Hernández Serrano, M. J., 274, 306
 Hernández-Hierro, J. M., 302
 Hernández-Jerez, A., 208
 Herrera Cabezón, A., 122
 Herrera Torres, L., 49, 65, 120
 Herrera, A., 343
 Hidalgo-Ariza, M. D., 297
 Hidlago-Ariza, M. D., 91
 Ibáñez, M. J., 388
 Ibáñez-Acebal, A., 202
 Ibarz, A., 129
 Idoate García, V. M., 95-97
 Inda-Icaza, P., 317
 Iniesta, M. A., 387
 Iribarren-Maestro, I., 88
 Ivars-Nicolás, B., 277
 Jadraque Gago, E., 195
 Jiménez Antona, C., 385
 Jiménez Fernández, G., 120

- Jiménez Macías, E., 150, 155, 399
 Jiménez, L., 364
 Jiménez-Caballero, J. L., 185
 Jiménez-Contreras, E., 172
 Jimeno-Serrano, F. J., 102, 103, 382
 Justicia Justicia, F., 83
- Kouibia, A., 383
- López Beltrán de Heredia, C., 67
 López Maestre, M. D., 290
 López Martínez, J., 354
 López Vicente, P., 116
 López, A., 167
 López-López, J., 251
 López-López, W., 296
 López-Pedrosa, A., 208
 López-Tejero, M. D., 76
 Labrador Arroyo, F., 164
 Lacasta Lozano, D., 227
 Lara-Jornet, I., 277
 Lascrain-Sánchez, M. L., 89
 Latorre Biel, I., 399
 Latorre Biel, J. I., 150, 154
 Leyva-García, A., 50
 Lezaún Azañedo, I., 221
 Licea de Arenas, J., 133, 294
 Lillo-Navarro, M. C., 102
 Limiñana Gras, R. M., 423
 Lizárraga Mollinedo, C., 258, 335
 Llamas Salguero, F., 221
 Llobera Sande, M., 78
 Loana de Oliveira-Sousa, S., 382
 Loste Montoya, A., 227, 321, 328
 Luceño Ramos, M. L., 127
 Luna Valiente, C., 321
 Lupiañez, J. L., 320
- Márquez García, M. L., 416
 Márquez Rondón, G. A., 337
 Márquez, M. L., 383
 Méndez, R., 299
 Mañas Rodríguez, M. Á., 215
 Macías Gómez E., 112
 Macías Gómez, E., 105, 106
 Macías Otón, E., 179, 284
 Machancoses-García, E., 395
 Madera-Jaramillo, M. J., 89
 Maldonado Lozano, M. J., 303
 Marín, F., 206
 Marca Andrés, M. C., 328
 Marcos Calvo, M. A., 168
 Mariscal-Arcas, M., 340, 342
 Marqués Aguado, T., 233-235
 Martín Molina, A., 353
 Martín Pérez, J. A., 353
 Martín Rodríguez, O., 41
 Martín Rojas, R., 131
- Martín-Escalante, M., 267
 Martín-Gil-García, J., 366
 Martín-Moreno, C., 90
 Martínez Aroza, J. A., 209
 Martínez Bouza, J. M., 336
 Martínez Cámara, E., 152, 397, 400
 Martínez Carrasco Pleite, C., 237
 Martínez Carrillo, M. J., 223
 Martínez Gómiz, F., 215
 Martínez Gallegos, J. F., 324, 325
 Martínez González, A., 35
 Martínez Martínez, D. F., 396
 Martínez Montes, G., 195
 Martínez Sánchez, I., 368
 Martínez Solano, P., 378
 Martínez Urrea, M. J., 38
 Martínez Vicente, J. M., 85
 Martínez-Carrasco Pleite, C., 193
 Martínez-Navarro, V., 212
 Martínez-Quintana, L., 250, 410, 411
 Martínez-Sánchez, I., 267
 Martínez-Sánchez, J., 251
 Martínez-Salazar, G., 389, 392
 Martínez-Sanchez, I., 194
 Martínez-Tomé, M., 340, 342
 Martínez-Guardiola, F. J., 281
 Martis, R., 74
 Masero Moreno, I., 259
 Mata Contreras, F. J., 307
 Maz-Machado, A., 91, 297
 Medina-Mirapeix, F., 102, 103, 382
 Megino Rodríguez, C., 127
 Mendoza Arracó, A., 326
 Mercado, F., 167
 Merida, A., 230
 Meseguer-Santamaría, M. L., 140
 Miñaca Laprida, M. I., 253
 Mihi Ramírez, A., 258, 335
 Mirete Ruiz, A., 57, 147
 Mochón-López, L., 393
 Mohand, L. M., 49, 65, 120
 Molina Martín, A. M., 356
 Molina Moreno, V., 258, 335
 Molina, M., 320
 Molina-González, M. D., 401
 Moliner Tena, M. A., 348
 Moliner-Tena, M. A., 350
 Mondéjar-Jiménez, J., 139, 140
 Mondéjar-Jiménez, J. A., 139, 140
 Monroy Antón, A. J., 201, 285, 286
 Monteagudo, C., 340
 Montes Soldado, R., 45
 Montilla Herrador, J., 382
 Montilla-Herrador, J., 102, 103
 Montoya Juárez, R., 126, 409
 Montoya-Juárez, R., 50
 Mora, E., 60

- Morales Calvo, S., 108
 Morales Mengual, I., 203
 Morales Soto, J., 355
 Morante Zarcero, S., 165
 Moreno Escobar, B., 195
 Moreno Fernández, J. M., 283
 Moreno, J. A., 361
 Morera-Balaguer, J., 103
 Moretón Sanz, M. F., 419
 Moya-Gutiérrez, S., 205
 Muñoz-Velázquez, J. A., 273
 Muñoz Delgado, J. M., 209
 Muñoz Franco, A., 52
 Muñoz Moreno, J., 409
 Muñoz Ruiz, P., 193, 237
 Mula Gómez, A. J., 124, 329
 Munilla Fajardo, J., 307
 Murcia, M. A., 340, 342

 Núñez Andrés, M. A., 314
 Núñez, J. J., 278
 Naranjo Gil, D., 238
 Navarro Aragay, C., 71, 78
 Navarro Medina, E., 403
 Nieto-Bona, M. P., 37, 236
 Nocito Marasco, G., 55
 Noguera, S., 299
 Novales Alquézar, A., 288
 Novelo de López, H., 317

 Olea, F., 340, 342
 Olmo García, J. C., 416
 Orbe, S., 145, 344
 Ordoñez García, J., 195
 Ortín Pérez, A., 328
 Ortega Suca, A., 218
 Ortega Tudela, J. M., 43
 Ortega-Umpiérrez, M., 250, 410, 411
 Ortiz García, A., 307
 Ortiz Sánchez, J. M., 237
 Osuna Carrillo de Albornoz, E., 69, 162

 Pérez de la Parte, M., 149, 150, 154, 397
 Pérez Gómez, J., 409
 Pérez Jiménez, A., 191, 192, 324
 Pérez López, M. C., 36
 Pérez Morales, M. G., 38
 Pérez Pérez, L., 41
 Pérez Quintanilla, D., 165
 Pérez, V., 251
 Pérez-Alonso, J., 366
 Pérez-Carbonell, A., 373
 Pérez-Mañez, D., 202
 Pagés, T., 129
 Palomares, A., 383
 Pando García, J., 269
 Parada, A., 299
 Pardina Arrese, E., 76

 Pardo López, M. M., 38
 Pardo López, M. M., 177
 Parras-Martín, A., 249
 Pasadas Fernández, M., 209
 Pasadas, M., 369, 383
 Pastor del Pino, M. C., 198
 Pastor Meseguer, J., 227
 Pastor Vicedo, J. C., 315, 339, 412
 Pastor-Ruiz, F., 207
 Pazos, Á., 386
 Pazos, Á., 270
 Peña Gómez, E., 126
 Peña Hita, M. A., 43
 Peña Irecta, A., 304, 322
 Peñas-Maldonado, M., 188
 Pecino Medina, V., 215
 Peinado Domínguez, A., 307
 Peinado-Onsurbe, J., 78
 Peralta Sánchez, F. J., 86
 Periañez Cañadillas, I., 269
 Periañez-Cañadillas, I., 240
 Perlado Lamo de Espinosa, M., 262
 Peset, F., 210
 pichardo, M. C., 84
 Pilar-Cuéllar, F., 270, 276, 386
 Piqueras Rodríguez, J. A., 333
 Plaza del Pino, I., 324, 325
 Polo-Toribio, G., 263
 Porto Currás, M., 403
 Prieto García-Seco, D., 233–235
 Prior-Jiménez, D., 205
 Pujal, M., 60

 Quevedo-Blasco, R., 213, 296
 Quintana, I., 376
 Quintas Froufe, E., 199
 Quintas Froufe, N., 199

 Ramírez González, V., 209
 Ramírez Sánchez, M., 295
 Ramírez-Alvarado, M. M., 365
 Ramón Fernández, F., 144, 422
 Ramos Antón, J. J., 328
 Ramos Cobos, M. C., 126
 Ramos Gómez, M., 46
 Ramos Torrecillas, J., 51
 Ramos, A. M., 367
 Ramos-Santana, G., 373
 Ramos-Serrano, M., 273
 Ramos-Torrecillas, J., 188
 Rancaño-Martín, M. A., 393
 Redondo Domínguez, E., 55
 Redondo Rodelas, J., 390, 391
 Regot Marimon, J., 55
 Reiné, R., 362
 Reina, R., 361
 Reinares Lara, E., 168
 Requena-Romero, S., 264

- Reyes Zurita, F. J., 191, 192
 Ribera, J., 200
 Ricardo Contreras, O., 412
 Ricart Jané, D., 78
 Ridaio-Rodrigo, S., 264
 Rigual, R., 200
 Rivas Soriano, L. J., 415
 Rivas, I., 167
 Rizo Baeza, M. M., 62
 Robles-Ortega, H., 406
 Rodríguez Fernández, F. L., 305
 Rodríguez Jordana, J. J., 314
 Rodríguez López, R., 346
 Rodríguez Mazo, F., 128, 282
 Rodríguez Mazo, F., 117
 Rodríguez Sánchez, M., 108
 Rodríguez Valverde, M. Á., 353
 Rodríguez Yunta, L., 159
 Rodríguez, M. L., 369, 383, 388
 Rodríguez-Arias, M., 229, 230
 Rodríguez-Muñoz, F. J., 264
 Rodríguez-Pérez, G., 205
 Rojas Sola, J. I., 97, 197, 218, 219
 Roldan Segura, C., 338
 Romero García, D., 193, 237
 Romero Moreno, R., 97
 Rosas-Sastré, T. J., 317
 Rosselló Nicolau, G., 71
 Ruíz García, E., 94
 Ruíz García, E., 95, 96
 Ruano Ruano, I., 43
 Rubio Fernández, E. M., 38, 239
 Rubio Lara, P. Á., 347
 Rubio Romero, J., 262
 Rufino Palomares, E. E., 191, 192
 Ruiz de Arcaute, M., 321
 Ruiz de Ybáñez Carnero, M. R., 237
 Ruiz de Ybáñez, R., 193
 Ruiz Seisdedos, S., 305, 313, 379
 Ruiz, C., 188
 Ruiz, M. E., 287
 Ruiz-Esteban, C., 240
 Ruiz-Gil, D., 267
 Ruiz-Pérez, R., 172
 Ruiz-Padillo, D. P., 240, 404
 Ruiz-Resa, J. D., 61
 Ruiz-Sánchez, A., 223

 Sáenz Díez Muro, J. C., 400
 Sáenz-Díez Muro, J. C., 152, 155
 Sáez Rodríguez, G., 201, 285, 286
 Sáez-Pérez, M. P., 420
 Sánchez Ballesta, J. P., 378
 Sánchez Barricarte, J. J., 390, 391
 Sánchez Concha, F. J., 56
 Sánchez García, J., 348
 Sánchez Martínez, F. I., 173
 Sánchez Roda, M. D., 86
 Sánchez Sánchez, A., 165
 Sánchez Trigueros, C., 231
 Sánchez, R., 387
 Sánchez-Bascones, M., 240
 Sánchez-Concha, F. J., 389, 392
 Sánchez-García, J., 350
 Sánchez-Hermosilla-López, J., 366
 Sánchez-Solana, A. M., 249
 Sacristán-Díaz, M., 185
 Salas Alarcón, A., 158
 Salas Gómez, F., 280
 Salas-Pascual, M., 182
 Salmerón Gómez, R., 254
 Salmerón Infante, M., 127
 Sampedro Molinuevo, J., 183
 San Julián Arrupe, T., 272
 Sanchís Palacio, J. R., 413
 santaella-Macías, A. J., 249
 Santandreu Mascarell, C., 144, 422
 Santero Sánchez, R., 164
 Santiago-Marcos, L., 249
 Santiago-Martínez, G., 212
 Santos-Iglesias, P., 202, 203
 Santos-Peñate, D. R., 171
 Sanz de Acedo Baquedano, M. T., 266
 Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., 266
 Sanz-Berzosa, I., 220, 260, 261
 Sanz-Berzosa, M. D., 220, 260, 261
 Sanz-Casado, E., 88-90
 Satre-Riba, S., 244
 Saucedo-Molina, T. J., 322
 Schlesinger, W., 387
 Schmidt Rio-Valle, J., 50, 409
 Schmitt, A., 353
 Segarra Lagunes, S., 416
 Segura Carretero, A., 338
 Segura Vicente, S., 311
 Selma Penalva, A., 239
 Serrano Bermejo, I., 355
 Serrano-Gisbert, M. F., 382
 Serrano-López, A. E., 90
 Sierra Alonso, I., 165
 Sierra Cinos, J. L., 342
 Sierra, J. C., 213
 Solís Becerra, J. A., 233-235
 Solé Resano, C., 116
 Solana, R., 200
 Sotomayor Morales, E., 305, 313
 Sotomayor Morales, E. M., 379
 Suárez de Cepeda Martínez, M., 96
 Suárez de Cepeda, M., 97
 Suárez Vega, R., 171
 Suárez, A. A., 74
 Suñén, E., 299

 Tardón García, L. J., 307

- Tena Parera, D., 336
Terrados-Cepeda, J., 372
Thomas Currás H., 117
Thomas Currás, H., 128
Thomas Curras, H., 282
Tirado Miranda, M., 353
Tomás López, M., 73
Tomás-López, M., 172
Torcal Medina, F., 355
Torrado Morales, S., 158, 159
Torralba-Martínez, J. M., 220
Torralba-Martínez, J. M., 260, 261
Torralbo Rodríguez, M., 291
Torralbo-Rodríguez, M., 91, 297
Torres Moreno, J. L., 354
Torres, R., 251
Torrijos Muelas, A., 303
Tortosa-Martínez, J., 318
Trenzado Romero, C. E., 191, 192
- Ugidos, A., 146
Usón, A., 362
Utrero González, N., 123
- Vázquez Cañete, A. I., 371
Vázquez Cueto, M. J., 259
Vázquez-Cabrera, F. J., 232, 366
Valcarce Mejías, A., 415
Valdizán, E. M., 270, 276
Vallejo Ruiz, M., 291
Valmaña-Ochaíta, A., 140, 142
Valmaña-Ochaíta, M., 140, 141
Valmaña-Ochaíta, S., 138, 139, 141
Vargas-Vargas, M., 139
Vasconcellos Garrido, A., 76
Vega Catena, P. J., 168
Velázquez Martí, B., 93–95, 217
Velandia Mora, M. A., 62
Vendrell Maños, R., 116
Verdú Cañete, M. J., 239
Verde Arribas, M. T., 227
Vidal Raméntol, S., 161
Vidal, R., 270, 276, 386
Villalba Muñoz, C., 108
Villamón, M., 210
Villanueva Sánchez, J., 322
Villanueva Sanchez, J., 304
Villaruel Rodríguez, F. J., 415
Viscor, G., 129
Viseras-Alarcón, E., 404
Vivas Tesón, I., 59
- Yáñez Vivero, F., 225
Yuste-Delgado, A. J., 401
- Zambrana-Vega, M. D., 389, 392
Zambrano-Moreno, A., 317
Zamora Calvo, J. M., 246